

Dora Alice da Rocha Carvalho Moreira

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Inglês e Alemão  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Aquisição de vocabulário em língua estrangeira: aprendizagem e ensino

2012

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima de Sousa Basto Vieira

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Fátima Vieira por toda a sua disponibilidade e orientação.

À minha família e amigos pelo seu apoio e por pacientemente terem prescindido da minha companhia.

Aos meus colegas que sempre me incentivaram.

A todos os professores que cruzaram a minha vida e às minhas orientadoras de estágio por tudo o que me ensinaram.

Aos meus alunos por tudo o que, sem saberem, me ensinam.

## RESUMO

A finalidade máxima da aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação. Para comunicarmos com as outras pessoas e transmitirmos a maioria das mensagens, estamos dependentes do uso de vocabulário. Deste modo, a competência lexical assume um papel central na aprendizagem de uma língua, pelo que deve ser alvo de um trabalho intencional e planeado por parte do professor.

Este Relatório, que pretende ser reflexo da minha experiência profissional, centra-se na temática da aquisição de vocabulário, perspetivando a ótica do aprendente (aprendizagem) e do professor (ensino). Neste sentido, são abordadas questões relativas à organização, armazenamento e esquecimento do conhecimento lexical e indicadas estratégias para a aprendizagem autónoma de vocabulário. São também objeto de consideração os princípios que devem reger o processo de seleção lexical, as fontes de vocabulário em sala de aula, os aspetos a ter em conta no seu ensino e as formas de o apresentar e explicar. É ainda objetivo deste trabalho perceber os aspetos que facilitam a memorização de vocabulário e as formas que o professor pode utilizar para promover a sua prática e reciclagem.

Para melhor perceber o modo como se aprende e, conseqüentemente, o modo como se deve ensinar, fiz uma pesquisa sobre o funcionamento do cérebro e a sua relação com a aprendizagem. Dediquei também parte do trabalho a uma visão geral das mais influentes teorias da aprendizagem e dos fatores que a influenciam numa língua estrangeira.

**Palavras-chave:** vocabulário, língua estrangeira, aprendizagem, ensino

## **ABSTRACT**

Communication is the ultimate purpose of learning a foreign language. In order to communicate with other people and convey most messages we have to make use of vocabulary. Since the lexical competence plays a key role in foreign language learning, it should be the target of intentional and planned work by the teacher.

This report, which intends to reflect my professional experience, focuses on vocabulary acquisition and approaches it in the learner's and the teacher's view. Thus, the organisation and storage of vocabulary, as well as the reasons why it is forgotten are mentioned in this work. There is an indication of the strategies learners can use to learn vocabulary autonomously and of the principles that should guide the process of lexical selection. Classroom sources of words and the aspects that should be taken into account in the teaching of lexis are considered in this report, which is also intended to show ways of presenting and explaining vocabulary and of promoting its practice and recycling.

For a better understanding of how we learn and, consequently, of how we should teach, research was conducted about the way the brain works and its implications for learning. Part of this report is also devoted to a general overview of the most influential learning theories and of the factors which affect foreign language learning.

**Keywords:** vocabulary, foreign language, learning, teaching

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2. O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E A APRENDIZAGEM</b>	<b>12</b>
<b>2.1. A estrutura do cérebro</b>	<b>13</b>
<b>2.2. Os vários tipos de memória</b>	<b>17</b>
2.2.1. A memória sensorial	18
2.2.2. A memória de funcionamento	22
2.2.3. A memória a longo prazo	24
<b>2.3. O desenvolvimento do cérebro</b>	<b>26</b>
2.3.1. O cérebro da criança	26
2.3.2. O cérebro do adolescente	28
2.3.3. O cérebro do adulto	30
<b>2.4. Períodos sensíveis</b>	<b>31</b>
<b>3. TEORIAS DA APRENDIZAGEM</b>	<b>34</b>
<b>3.1. O Behaviorismo</b>	<b>34</b>
<b>3.2. O Construtivismo</b>	<b>39</b>
<b>3.3. O Construtivismo Social</b>	<b>43</b>
<b>3.4. Inteligências Múltiplas</b>	<b>46</b>
<b>4. FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>52</b>
<b>5. A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO</b>	<b>65</b>
<b>5.1. A aprendizagem de vocabulário</b>	<b>65</b>
5.1.1. O léxico mental	66
5.1.2. O esquecimento de vocabulário	67
5.1.3. Tipos e dimensão de vocabulário	68
5.1.4. Estratégias para a aprendizagem autónoma de vocabulário	70

<b>5.2. O ensino de vocabulário</b>	<b>74</b>
5.2.1. A seleção de vocabulário	75
5.2.2. Fontes de vocabulário em contexto de sala de aula	77
5.2.3. Aspectos a ter em conta no ensino de vocabulário	81
5.2.4. Apresentação e explicação de vocabulário	85
5.2.5. Aspectos que facilitam a memorização de vocabulário	89
5.2.6. Formas de promover a prática e a reciclagem de vocabulário	93
 <b>6. CONCLUSÃO</b>	 <b>97</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	 <b>99</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório, realizado ao abrigo da recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas de janeiro de 2011, pretende ser o reflexo da minha experiência profissional e de um trabalho de investigação no domínio do ensino de inglês e alemão como línguas estrangeiras. Deste modo, considero importante começar por fazer uma breve apresentação do meu percurso profissional até ao momento.

Após ter concluído a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante de estudos ingleses e alemães – ramo educacional, a minha primeira experiência de trabalho (excetuando o estágio pedagógico integrado) foi com crianças, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Depois de ter dado aulas a adolescentes, durante o estágio, e de ter obtido formação para o trabalho com alunos desta faixa etária, tive a necessidade de me adaptar ao ensino de crianças e de procurar informação nesta área. Deste modo, ingressei no curso *Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* organizado pelo Departamento de Estudos Anglo-Americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Considero que esta formação foi de grande importância para a minha prática profissional, uma vez que me possibilitou uma reflexão sobre o que deve ser o ensino precoce de uma língua estrangeira, me deu acesso a um vastíssimo conjunto de materiais adequados a crianças e me permitiu perceber algumas das especificidades do trabalho com alunos desta idade. Depois de frequentar este curso, por estar em posse de informação muito relevante respeitante a esta vertente do ensino de inglês, tornei-me mais confiante no exercício das minhas funções, dentro e fora da sala de aula. Este curso despertou ainda em mim a curiosidade e o desejo de aprender mais sobre o ensino precoce de inglês, pelo que, mais tarde, decidi inscrever-me noutras ações de formação relacionadas com o tema, das quais destaco o *Curso de Gestão Curricular do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, 3º e 4º anos* e a ação *Oxford Teacher's Academy Principles and Practices in Teaching Young Learners*. Enquanto participante no projeto *S.T.E.P.S. - UP (Support for Teaching English in Primary Schools – Universidade do Porto)* integrei um

grupo de trabalho responsável pela determinação de critérios para a avaliação dos alunos e pela construção de grelhas de observação e de avaliação, entre outras tarefas.

Paralelamente ao exercício das funções de professora de inglês a alunos do ensino primário, fui exercendo as de formadora de inglês a adultos. Comecei por dar formações em empresas e, mais tarde, abracei projetos de formação financiada, sob a forma de cursos de Ensino e Formação de Adultos (EFA), unidades de formação de curta duração (UFCDs) e processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O ensino a adultos obrigou a que, mais uma vez, tivesse de me adaptar a uma faixa etária diferente da contemplada na minha formação de raiz. Neste caso, não ingressei em qualquer ação de formação orientada para o ensino de adultos, fazendo apenas uso do bom senso, das minhas experiências até então e dos conhecimentos que adquiri durante o meu curso. Curiosamente, pude verificar que várias técnicas e estratégias que aprendi para trabalhar com crianças e adolescentes eram perfeitamente adaptáveis ao ensino de adultos.

Ciente de que é responsabilidade de qualquer professor manter-se atualizado, desde que concluí a minha licenciatura, tenho procurado participar em ações de formação, fóruns e congressos, nomeadamente nos organizados pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Para além disso, fruto da atribuição de uma Bolsa Comenius, tive a oportunidade de participar no curso *Drama Techniques for the English Classroom*, em Exeter, no Reino Unido. Esta experiência foi muito positiva do ponto de vista linguístico, pedagógico e cultural, pois possibilitou o contacto e a partilha de experiências com professores de várias nacionalidades e culturas. Esta curta estada no Reino Unido fez-me ainda perceber que o ensino de inglês em Portugal não só está ao nível da maioria dos outros países europeus, como, em alguns aspetos, é até superior. Muito do que aprendi neste curso foi útil para o meu trabalho com adultos e com adolescentes. Atualmente, são várias as exigências que se colocam a um professor de língua estrangeira, nomeadamente no que diz respeito ao uso da língua para fins específicos. Assim, para poder lecionar módulos de inglês comercial, senti a necessidade de investir no estudo autónomo de *Business English* e de certificar esse conhecimento, tendo-me submetido a um exame da Universidade de Cambridge e obtido o certificado *Business English Certificate Higher*.



Em 2009 voltei a lecionar inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, numa escola pública, onde tive oportunidade de aplicar os conhecimentos que adquiri na faculdade, bem como os que fui aprendendo pela experiência e nas várias formações que frequentei. Trabalhei com alunos do 7.º ao 12.º anos de escolaridade, inscritos no ensino regular, ensino profissional e Cursos de Educação e Formação (CEF) e desempenhei ainda as funções de diretora de turma e tutora.

Tal como se pode constatar, a minha atividade profissional tem-se centrado sobretudo no ensino de inglês. Infelizmente, não têm surgido muitas oportunidades para lecionar alemão, pelo que a minha experiência no ensino desta língua se resume ao ano de estágio e à preparação, a título particular, de uma aluna para exame.

A escolha do tema deste Relatório foi motivada não só pela consciência do papel relevante do vocabulário para a comunicação em língua estrangeira, mas também pela minha experiência profissional. A aprendizagem de uma língua tem como finalidade máxima a comunicação. As palavras constituem o instrumento mais poderoso que temos para comunicar com as outras pessoas, sendo essenciais à transmissão da maioria das mensagens. Mais do que a gramática, é o vocabulário que nos permite verbalizar os nossos pensamentos. Quando uma frase tem conteúdo, ainda que não esteja gramaticalmente correta, a mensagem principal é, na maioria dos casos, compreensível. Como afirma Wilkins, “Sem gramática muito pouco pode ser transmitido, sem vocabulário *nada* pode ser transmitido.” (qtd. in Thornbury 13).<sup>1</sup> Deste modo, a competência lexical assume um papel central no paradigma comunicativista. Ao longo da prática docente, tenho-me deparado com alunos que revelam pouca propriedade lexical e verificado que o vocabulário reduzido condiciona a progressão na língua. Textos de relativa facilidade são considerados inacessíveis, pois os alunos têm muita dificuldade em decodificar e produzir mensagens orais e escritas. Como poderão compreender um texto, ou até mesmo utilizar estratégias que auxiliem a sua compreensão, quando a maioria das palavras representa um obstáculo? Como refere Celce-Murcia, “... a não ser que uma elevada percentagem de palavras numa página seja conhecida, é muito difícil inferir o significado de novas palavras através do contexto.” (289).

---

<sup>1</sup> Todas as traduções das citações feitas neste relatório são minhas, à exceção das relativas às obras de Bernardo, Feinstein, Piaget, Sternberg, Wolfe e Zenhas, que já se encontravam em português.

Sempre tive a noção de que o vocabulário era importante, mas foi durante um congresso de professores de inglês, ao ouvir a frase “Stop teaching reading and start teaching vocabulary.”, proferida por Scott Thornbury, que mais fiquei convicta da necessidade de atribuir um maior enfoque ao ensino do vocabulário.<sup>2</sup> Ainda que o todo (o texto) seja mais do que a soma das partes (as palavras), apercebi-me de que não vale a pena investir longas horas a treinar os alunos em estratégias para a interpretação de textos que estão acima das suas capacidades, quando na realidade eles não sabem o mais elementar – as palavras.

Tendo por base a minha experiência profissional com crianças, adolescentes e adultos, na tentativa de melhorar a minha prática letiva coloquei a mim própria as seguintes perguntas:

- *Como aprendemos?*
- *Como aprendemos uma língua estrangeira? Quais os fatores que nos influenciam?*
- *Como aprendemos vocabulário?*
- *Como devemos ensinar vocabulário? Quais as técnicas mais adequadas para o ensino a crianças? Quais as mais apropriadas para adolescentes? Quais as indicadas para adultos?*

Este Relatório, que pretende dar respostas a estas questões, está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao funcionamento do cérebro. Tem por objetivo identificar as partes constituintes do cérebro e descrever as suas funções, caracterizar de forma sucinta o cérebro da criança, do adolescente e do adulto e fazer uma breve descrição dos vários tipos de memória, no sentido de perceber as implicações que têm para a aprendizagem. São objeto de consideração no segundo capítulo as teorias da aprendizagem que mais marcaram o ensino no último século, nomeadamente o behaviorismo, o construtivismo, o construtivismo social e a teoria das inteligências múltiplas. Farei um resumo dos princípios básicos que dão estrutura a cada uma destas teorias e incluirei uma leitura pessoal sobre as mesmas. No terceiro capítulo, são

---

<sup>2</sup> Esta frase, que poderá ser traduzida por “Parem de ensinar leitura e comecem a ensinar vocabulário”, foi proferida por Scott Thornbury a 1 de maio de 2010, durante a palestra *Six things beginning with R* no 24.º Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Inglês.

abordados os fatores que influenciam a aquisição de uma língua estrangeira. As condições de aprendizagem são variáveis e determinadas por cada contexto específico, pelo que, neste ponto, pretendo centrar-me sobretudo nas características dos aprendentes, que mais influem na aprendizagem. Por último, o quarto capítulo foca a questão da aquisição de vocabulário em língua estrangeira, do ponto de vista do aprendente e do professor, dividindo-se por sua vez em dois subcapítulos. No primeiro, dedicado à aprendizagem de vocabulário, lançarei um olhar sobre a forma como o nosso conhecimento das palavras é organizado, armazenado e esquecido e indicarei estratégias que o aprendente pode utilizar para adquirir vocabulário, de forma autónoma. No segundo subcapítulo, que incide sobre o ensino de vocabulário, farei referência aos critérios que o professor deve utilizar na seleção do mesmo, bem como às fontes a que poderá recorrer em contexto de sala de aula. Indicarei ainda os aspetos relacionados com a forma e o significado a ter em conta no ensino de vocabulário, e as maneiras de o apresentar e explicar. Por fim, farei menção aos aspetos que facilitam a memorização de vocabulário e às formas que o professor pode utilizar para promover a prática e a reciclagem lexicais.

Ao longo do trabalho, vou refletindo sobre a minha experiência, indicando o que considero mais relevante, sugerindo alterações a determinadas atividades, comentando as implicações práticas de alguns aspetos que a teoria apresenta e perspetivando uma melhoria da minha prática letiva. De modo a facilitar a leitura deste Relatório, optei por destacar graficamente as minhas considerações pessoais, através da sua inserção em caixas de texto sombreadas.

## 2. O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO E A APRENDIZAGEM

Não será exagerado afirmar que aprendemos através de todo o nosso corpo, que estabelecemos uma relação com o mundo através dos nossos sentidos. Estes são os canais de entrada para toda a informação que nos rodeia. Há, no entanto, um órgão do corpo humano que funciona como aglutinador das sensações que vamos experienciando, que filtra os milhares de estímulos a que estamos constantemente sujeitos, que grava as experiências relevantes, que comanda os nossos sentidos e que, desde sempre, despertou grande curiosidade no Homem – o cérebro.

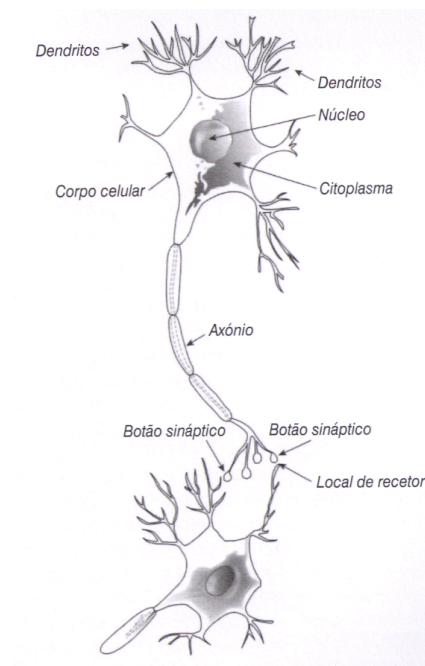
Sendo o cérebro o repositório do nosso conhecimento, perceber o seu funcionamento pode trazer grandes contributos para as investigações em ensino/aprendizagem. As recentes técnicas de neuroimagem funcional, tais como a tomografia por emissão de positrões (*positron emission tomography* - *PET*) e a ressonância magnética funcional (*functional magnetic resonance imaging* - *fMRI*), que permitem perceber quais as áreas do cérebro que ficam ativas durante a execução de tarefas, possibilitaram amplos desenvolvimentos no campo da Neurociência. Estes avanços motivaram o aparecimento de uma nova área de estudo – a Neurociência cognitiva – que pretende compreender o modo como o cérebro processa, armazena e recupera informações e de que forma esses mecanismos têm influência no nosso comportamento.

Não é objetivo deste capítulo aprofundar as questões da Neurociência, mas antes descrever de forma sucinta a estrutura do cérebro e as funções associadas a cada uma das suas partes, bem como os vários tipos de memória e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Haverá ainda lugar a uma breve caracterização do cérebro da criança, do adolescente e do adulto.

## 2.1. A estrutura do cérebro

O cérebro é o centro do sistema nervoso central, que é constituído por dois tipos de células: neurónios e células gliais.<sup>3</sup>

São cerca de cem mil milhões os neurónios presentes no nosso cérebro e medula espinal. Há diferentes tipos de neurónios e estes podem assumir formas diferentes, podendo parecer-se com uma pirâmide ou com um coral gigante. Os neurónios têm a capacidade de transmitir informação, “comunicando” uns com os outros e formando redes por meio de sinais elétricos e químicos (Wolfe 22).



**Figura 1** – A estrutura de um neurónio  
[Fonte: Feinstein 23]

Conforme se pode verificar pela observação da figura 1, estas células são constituídas por um corpo celular, núcleo, axónio e dendrites. O axónio é revestido por uma substância denominada mielina, que favorece a transmissão dos impulsos. As dendrites, por sua vez, contêm botões sinápticos (também conhecidos como terminais

---

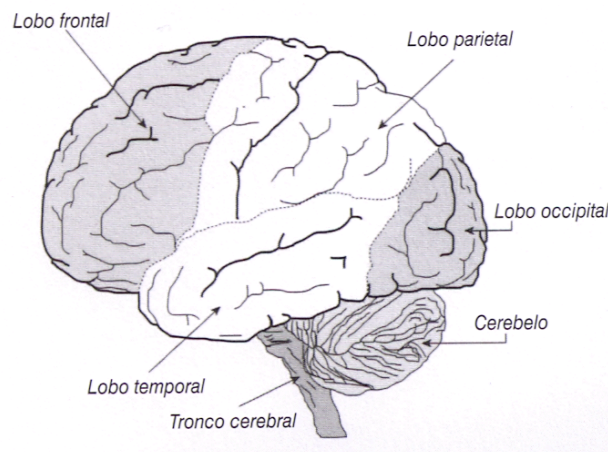
<sup>3</sup> As células gliais transportam nutrientes e regulam o sistema imunitário, entre outras funções (Politano & Paquin 11).

sinápticos). Como “comunicam”, então, os neurónios entre si? Blakemore e Frith resumem de forma bastante clara o processo.

Tal como todas as outras células no corpo, os neurónios atuam como pequenas baterias. Há uma diferença de voltagem (de cerca de um décimo de volt) entre o interior e o exterior da célula, sendo o interior mais negativo. Quando um neurónio é ativado, dispara um impulso, chamado *potencial de ação*. Neste momento, os iões de sódio entram através dos poros na sua membrana, momentaneamente invertendo a voltagem da membrana. Isto provoca a libertação de químicos (*neurotransmissores*) no terminal do axónio de um neurónio. Estes químicos atravessam a fenda sináptica e são recebidos por recetores nas dendrites de outro neurónio. (Blakemore & Frith 11-2)

A comunicação entre os neurónios envolve processos elétricos e químicos, sendo estes últimos fruto da ação dos neurotransmissores. Existem três tipos de neurotransmissores: os aminoácidos (glutamato, glicocola, aspartato e ácido gamabutírico), as aminas (adrenalina, noradrenalina, dopamina, serotonina e acetilcolina) e os péptidos (endorfinas, substância P, vasopressina e cortisona) (Wolfe 60).

Depois de muito sucintamente ter mostrado a constituição do neurónio e a forma como os vários neurónios comunicam entre si, passarei agora a uma breve explicação da estrutura do cérebro.



**Figura 2** – A estrutura do cérebro  
[Fonte: Feinstein 23]

Como se pode perceber pela interpretação da figura, o cérebro está dividido em quatro lobos: frontal, parietal, temporal e occipital. Na base do cérebro existe o cerebelo e o tronco cerebral.

O cerebelo é responsável pela coordenação da função muscular, pelo equilíbrio e pela postura do corpo. A capacidade que temos de praticar algumas atividades sem esforço consciente, tais como escrever ou conduzir um carro, deve-se a esta parte do cérebro. O tronco cerebral, também conhecido por cérebro reptiliano, controla as funções autónomas, tais como a respiração e o ritmo cardíaco, que não estão sob controlo consciente.

Por cima do tronco cerebral existem duas estruturas que não são visíveis na figura atrás representada: o tálamo e o hipotálamo. O tálamo regula as funções vitais do corpo e a perceção, funcionando como um agente intermédio que dirige o fluxo de informação entre os órgãos dos sentidos (exceto a informação relativa ao olfato) e o córtex cerebral. O hipotálamo controla as funções necessárias à homeostasia (capacidade de manter constantes as condições fisiológicas) e os estímulos que induzem a fome e a sede. É igualmente responsável pelas reações de resposta à tensão.

Próximo do tálamo e hipotálamo fica ainda a amígdala, não visível na imagem. De acordo com Politano e Paquin, esta é a área do cérebro mais implicada no controlo da emoção (20). A amígdala está também envolvida nas reações de resposta à tensão através do mecanismo de “luta ou fuga”. Junto a esta estrutura, encontra-se o hipocampo, que tem a função de assegurar a memória do passado imediato e de enviá-la para o córtex cerebral, onde ficará armazenada na memória a longo prazo (Wolfe 28-34). Esta parte do cérebro é ainda essencial para a memória espacial, ajudando-nos a recordar onde as coisas estão ou a encontrar o caminho de casa (Blakemore & Frith 124).

O córtex cerebral, também chamado “massa cinzenta”, está dividido em quatro lobos: lobos frontais, parietais, temporais e occipitais.

Os lobos frontais são responsáveis pelo processamento sensorio-motor e também por processos cognitivos, como por exemplo a tomada de decisões, o planeamento, a reflexão e a resolução de problemas. É nesta parte do cérebro que fica a área de Broca. Esta área fica situada perto do córtex motor, responsável pelo controlo da boca e dos lábios, e possibilita a produção de linguagem. É aqui que ficam armazenados o

vocabulário e a gramática. Em cerca de 95% da população esta área do cérebro está situada no hemisfério esquerdo. Ligada à área de Broca por um feixe de fibras nervosas está a área de Wernicke, que é igualmente importante no que diz respeito à linguagem. Esta área está situada nos lobos temporais junto do córtex auditivo e é responsável pela receção da linguagem e pela análise do significado das palavras (Feinstein 125; Wolfe 41-6; Blakemore & Frith 77-8). Estas duas estruturas do cérebro complementam-se, uma vez que “... o cérebro tem primeiramente de juntar as palavras apropriadas na área de Wernicke e libertá-las depois para a área de Broca, a fim de se fazer o seu transbordo para o córtex motor que controla a produção de discurso.” (Feinstein 125).<sup>4</sup>

Os lobos parietais agregam o córtex somato-sensorial, que é “... a região primária responsável por receber estímulos sensoriais.”, e controlam não só a consciência espacial e a orientação, mas também a manutenção da concentração ou atenção espacial (Wolfe 42).

A principal função dos lobos temporais é fazer o processamento dos estímulos auditivos, embora também estejam associados à linguagem e a alguns aspetos da memória, sobretudo os relacionados com a memória auditiva.

Já os lobos occipitais têm a seu cargo o processamento dos estímulos visuais. Quanto mais se estuda o cérebro, mais se percebe que, apesar de serem atribuídas funções específicas a determinadas áreas do cérebro, estas nunca atuam sozinhas e dependem de outras. Assim, no que diz respeito à visão há que ter em conta que

[p]rimeiro, a área de percepção visual permite a percepção do objecto actual. O córtex visual comunica então com outros sistemas cerebrais para determinar que tipo de informação visual armazenada anteriormente existe. Os estímulos visuais não se tornam significativos até que as percepções sensoriais sejam relacionadas com associações cognitivas previamente armazenadas. (Wolfe 39)

O cérebro humano está ainda dividido em dois hemisférios (esquerdo e direito), que estão ligados pelo corpo caloso.<sup>5</sup> Tradicionalmente, são atribuídas funções

---

<sup>4</sup> Curiosamente, segundo Slavkin, quando uma área é danificada a outra assume as suas funções (25).

<sup>5</sup> O corpo caloso, que é composto por cerca de 250 milhões de axónios, permite a troca de informação entre os dois hemisférios (Politano & Paquin 8).



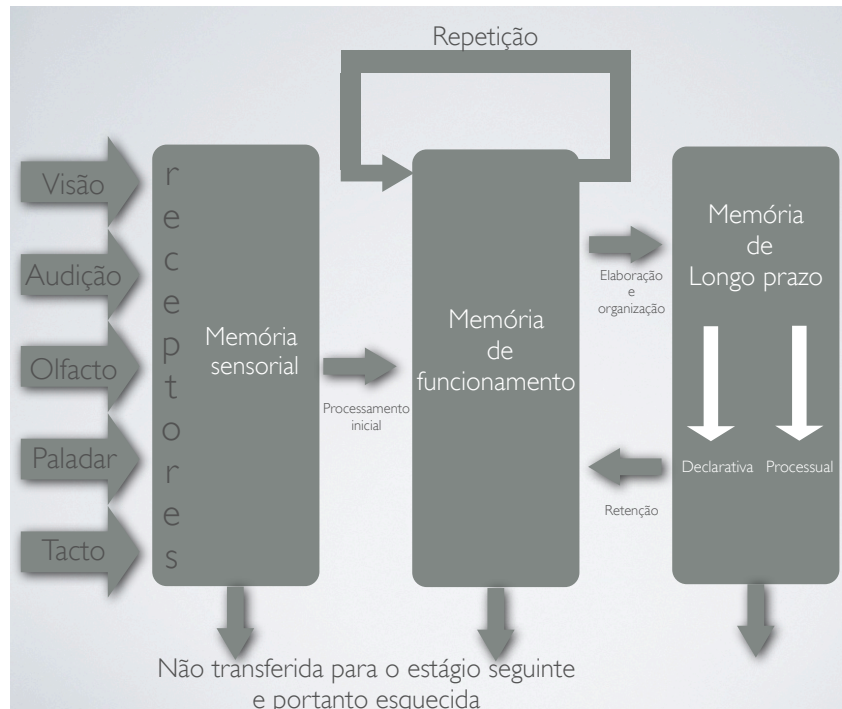
específicas a cada um dos hemisférios cerebrais. Assim, o hemisfério esquerdo, que comanda o lado direito do corpo, processa o texto e as informações mais positivas e optimistas. Dá estrutura e ordem aos pensamentos e processa a sequenciação lógica e as interpretações literais (Politano & Paquin 7). Por sua vez, o hemisfério direito, que comanda o lado esquerdo do corpo, fornece o contexto e processa as emoções mais positivas. No entanto, é importante referir que os dois hemisférios trabalham em conjunto. Para percebermos uma mensagem precisamos do texto, fornecido pelo hemisfério esquerdo, bem como do contexto, que nos é dado pelo hemisfério direito. É contudo interessante observar, como nos explica Wolfe, que “[a]s especializações de cada hemisfério desenvolvem-se ao máximo, quando informadas pelo hemisfério oposto” (51). Tal afirmação permite corroborar a ideia de que, em contexto de sala de aula, as atividades devem ser bastante diversificadas, a fim de potenciarmos todas as capacidades dos alunos. No caso particular das línguas, mas não só, perceber o funcionamento dos dois hemisférios cerebrais reitera a necessidade de se fornecer sempre um contexto àquilo que se está a ensinar.

## **2.2. Os vários tipos de memória**

É impossível falar de aprendizagem, sem se falar em memória. Sabemos que aprendemos algo, quando podemos recuperar essa informação da memória. Sabemos também que há memórias que têm uma duração reduzida e outras que parecem ser permanentes. Memorizamos toda a informação da mesma forma? O que nos leva a memorizar facilmente algumas informações e a reter outras com dificuldade? Neste subcapítulo tratarei destas questões, fazendo uma breve descrição dos vários tipos de memória e dos fatores que influenciam a nossa atenção.

A figura abaixo apresentada representa um modelo de processamento de informação que pretende, de forma simplificada, esquematizar os vários tipos de memória e a relação entre eles. Por ser uma esquema simplificado, pode ficar-se com a ideia de que os vários tipos de memória são sistemas autónomos e separados, pelo que

convém salientar que as “várias memórias” estão relacionadas entre si e dependem umas das outras.



**Figura 3 – Modelo de processamento da informação**  
[Fonte: Wolfe 75]

### 2.2.1. A memória sensorial

O nosso contacto com o mundo estabelece-se, em primeiro lugar, através dos sentidos: são eles a nossa porta aberta para a realidade. Somos constantemente “bombardeados” por milhares de estímulos que são captados pelos nossos sentidos, mas o que acontece depois de perçecionarmos um estímulo?

Após a percepção, esse estímulo fica armazenado na memória sensorial por uma fração de segundo até que se decida se o descartamos ou se focamos a nossa atenção nele. A memória sensorial funciona como um armazém temporário de percepções, mas também

como um filtro que rejeita aquelas às quais não se atribui significado. Sem um filtro deste tipo viveríamos constantemente sob uma esgotante tempestade de estímulos.

Mas por que é que alguns estímulos são rejeitados e outros não? O que dita este processo de seleção?

Quando percebemos algo, o nosso cérebro cruza a informação obtida por essa percepção com informação pré-existente, ou seja, confirma "... se a informação nova é algo que ativa uma rede neuronal previamente armazenada." (Wolfe 79). Este processo é denominado reconhecimento-padrão. Enquanto agentes no processo de ensino-aprendizagem é de extrema importância que percebamos este processo e, sobretudo, que reconheçamos a necessidade de haver uma relação entre a informação nova e o pré-conhecimento dos alunos. É fundamental que as informações transmitidas aos alunos possam encontrar um ponto de ancoragem nas suas redes neuronais já entretanto criadas. Deste modo, facilmente se reconhece o interesse em ativar os pré-conhecimentos dos alunos antes de iniciar um tema, seja através de *brainstorming* ou de outras técnicas, pois ao fazê-lo aumentamos as hipóteses de a nova informação ser apreendida.

Segundo Wolfe, o reconhecimento-padrão é um aspeto que influencia a atenção, bem como a intensidade do estímulo, o movimento e a novidade (79-81).

Quanto mais intenso for o estímulo, mais capta a nossa atenção. Não é por acaso que nos intervalos de programas televisivos, durante o período reservado à publicidade, notamos que o volume aumenta. Não há nada de errado com os nossos televisores, é apenas uma estratégia a que o marketing recorre para captar a nossa atenção. Assim, em contexto de sala de aula, aumentar o volume da voz, de quando em vez, pode servir para direcionar a atenção do aluno para o discurso do professor. Dependendo do propósito da atividade, utilizar materiais que contemplem um jogo de cores pode ser uma forma de convocar a atenção dos alunos.

O movimento é outro fator que tem influência sobre a atenção, e os publicitários sabem bem disso. Não é por acaso que utilizam placards publicitários eletrónicos que permitem a inclusão de imagens em movimento ou que os reclames luminosos normalmente têm luzes que piscam. Atitudes muito simples como circular pela sala de aula e não assumir sempre a mesma posição, utilizar mímica para explicar vocábulos,

usar apresentações *PowerPoint* que contenham animações e mostrar vídeos podem contribuir de forma positiva para a atenção dos alunos.

A novidade é igualmente importante. Prestamos atenção ao que é novo, invulgar ou inesperado. Se passamos diariamente por um quadro de notas, onde se afixam sempre papéis brancos, deixamos de prestar atenção a esses papéis, mas se, por algum motivo, lá for colocado um papel verde, esse facto captará a nossa atenção, porque é um elemento de novidade. No entanto, se passarem a ser afixados papéis verdes com regularidade, com o tempo, deixaremos de lhes prestar atenção. Isto deve-se à tendência que o cérebro tem para a habituação: quando se habitua muito a um estímulo, acaba por ignorá-lo. A novidade pode ser um elemento muito enriquecedor de uma aula.

Uma atividade de pré-leitura do género de *The Surprise Package\**, por ser inesperada, invulgar e suscitar curiosidade, pode ser muito motivadora e despertar a atenção dos alunos.

O professor deverá escolher um objeto que esteja relacionado com o texto a trabalhar, embrulhá-lo, levá-lo para a aula e fazer de conta que alguém deixou o pacote para si na sala dos professores. À medida que o pacote é desembulhado, o professor deverá ir mostrando surpresa e fazendo com que os alunos tentem adivinhar o que é. Depois de revelado o objeto, os alunos deverão ir especulando sobre ele e, por fim, o professor deverá relacioná-lo com o texto a trabalhar. Esta atividade pode, de facto, criar um grande impacto e concentrar a atenção dos alunos.

Já utilizei uma versão adaptada desta atividade sugerida por Natalie Hess, não com o objetivo de preparar a leitura de um texto, mas sim para explicar o significado de duas expressões: *melting pot* e *salad bowl*. Coloquei numa caixa uma saladeira e uma panela antiga em ferro, embrulhei-a e pedi a uma funcionária que fosse levá-la à sala, dizendo que alguém tinha deixado aquele pacote para mim na receção. Os alunos ficaram muito curiosos e envolveram-se na situação. Depois de perceberem

a função de cada um dos objetos, não foi difícil estabelecerem um paralelo com dois tipos diferentes de sociedade e assimilar os conceitos. O elemento novidade direcionou a atenção dos alunos e foi determinante na concretização do principal objetivo da aula.

A atividade descrita resultou porque foi utilizada apenas uma vez. Se voltasse a usar a mesma estratégia com a mesma turma, já não teria o mesmo impacto, pois, conforme já foi referido anteriormente, o cérebro tende para a habituação. Introduzir elementos de novidade de forma constante nas aulas pode ser uma sobrecarga para o professor.

---

\* Atividade sugerida no livro *Headstarts: one hundred original pre-text activities* de Natalie Hess (pág. 26).

Até aqui têm sido abordadas as formas de influenciar a apresentação inicial de estímulos aos recetores sensoriais, mas, segundo Wolfe, existem dois fatores que têm não só influência na capacidade de o cérebro prestar atenção à informação que chega através dos sentidos, mas também de a manter: o significado e a emoção (81).

Para que consigamos manter a nossa atenção em determinada informação é necessário que esta, de alguma maneira, tenha algum significado para nós e se relacione com conhecimentos que já temos. É necessário que circuitos neuronais já existentes possam ser reativados. Dar significado à informação faz com que esta seja mais facilmente aprendida. Feinstein diz mesmo que “[a] busca de significado é inata: o cérebro floresce na presença de significado e antipatiza com o que é fortuito.” (165). O nosso cérebro constrói significado através de padrões, relevância e emoções. A relevância, por sua vez, é construída através do estabelecimento de conexões entre as experiências e as redes neuronais previamente formadas (Politano & Paquin 21).

Que sentido atribuirá um aluno a um texto no qual a maioria das palavras representam um obstáculo? Que significado tem uma explicação sobre a formação da voz

passiva para alguém que não conhece as mais elementares funções sintáticas? Não será a incapacidade de estabelecer uma relação com o que está a ser lecionado um dos motivos para o desinteresse dos alunos?

Quando percebemos um estímulo, a informação é enviada para o tálamo e daqui para o córtex e para a amígdala. A amígdala, como já vimos, controla a emoção e o mecanismo de “luta ou fuga”. Segundo Joseph LeDoux, a via tálamo-córtex é mais longa do que a via tálamo-amígdala (Wolfe 85). Isto explica a razão por que muitas vezes a reação emocional antecede a razão e a importância da emoção para a atenção. Se a emoção causada for negativa, o indivíduo “luta ou foge”. Se, pelo contrário, a emoção for positiva, o sujeito persevera no estímulo e mantém a sua atenção. Há ainda a registar o facto de que as emoções ativam a ação de químicos que podem favorecer ou inibir a comunicação entre células (Politano & Paquin 20).

### **2.2.2. A memória de funcionamento**

A memória de funcionamento (também conhecida como memória de trabalho ou memória de curto prazo) “... permite a integração de informação perceptual nova com o conhecimento armazenado, permitindo também manipular a informação consciente (pensar num assunto, falar sobre ele e repetir estas acções), de modo a assegurar o armazenamento da informação em memória de longo prazo.” (Wolfe 89). Alguma da informação que recebemos nunca transita para a memória de longo prazo, porque é necessária apenas temporariamente, num curto espaço de tempo. Por exemplo, frequentemente memorizamos um número de telefone apenas o tempo suficiente para pegarmos num telefone e o marcarmos.

A capacidade deste tipo de memória é limitada, uma vez que só consegue processar sete pedaços de informação de cada vez, ficando estes armazenados de 15 a 20 segundos (Blakemore & Frith 152). O número de itens que conseguimos memorizar varia de acordo com a idade. Uma criança de sete anos, por exemplo, lembra-se, em média, de três itens. A capacidade normal adulta (sete itens) só é alcançada por volta dos quinze

anos (Wolfe 95). Assim sendo, enquanto professores temos de adaptar as nossas exigências de memorização à idade dos alunos com que trabalhamos. No caso do ensino de vocabulário há que ter em conta o número de palavras que pretendemos trabalhar com os alunos.<sup>6</sup>

Uma das formas de ultrapassarmos as limitações deste tipo de memória é através da organização da informação em unidades significativas. Pensemos no caso dos números de telefone: não memorizamos um a um cada um dos nove dígitos. Agrupamo-los em unidades significativas de três ou dois algarismos (Wolfe 96).

Em língua inglesa, ao ensinar a ordem dos adjetivos na frase, somos demasiado ambiciosos se esperamos que os nossos alunos memorizem pela ordem certa as categorias *opinion, size, age, shape, colour, origin, material e purpose*. Porém, se lhes explicarmos o acrónimo OSASCOMP a tarefa será muito mais simples. Do mesmo modo, em alemão, a memorização da ordem dos adverbiais na frase é mais fácil, quando se faz uso da mnemónica TeKaMoLo (*temporal, kausal, modal, lokal*). Dar vários exemplos de associações em unidades significativas e fazer com que os alunos percebam a sua utilidade pode motivar neles o desejo de começarem a estabelecer as suas próprias unidades significativas, que serão muito mais eficazes do que quaisquer outras que lhes possamos fornecer.

A limitação relativa à duração da informação na memória de funcionamento pode também ser ultrapassada através da repetição. Wolfe faz referência a dois processos de repetição: a repetição rotineira e a repetição elaborativa (98, 99).

A repetição rotineira consiste em repetir muitas vezes a informação ou ação. Quando, por exemplo, nos pedem para memorizarmos uma matrícula, repetimo-la várias vezes até encontrarmos forma de a anotar. Conseguimos escrever no computador sem olhar para o teclado ou tocar uma canção sem olhar para o piano porque repetimos a ação

---

<sup>6</sup> Ver subcapítulo “O ensino de vocabulário”.

muitas vezes. Este tipo de repetição é especialmente eficaz para a aprendizagem de um procedimento. No ensino das línguas a repetição rotineira corresponde ao *rote learning*.

A repetição elaborativa contempla uma variedade de estratégias que “... encorajam o aluno a elaborar a informação de modo a aumentar o entendimento e a retenção daquela informação.” (Wolfe 99). Repetir uma lista de palavras pode servir alguns propósitos, mas na maioria das vezes revela-se uma atividade estéril, pois o significado pode ficar comprometido. No entanto, se pegarmos nas palavras que queremos memorizar e as inserirmos em frases que as contextualizem, ao repetirmos as frases temos um duplo benefício: memorizamos as palavras e assimilamos o seu significado.

Quando associamos emoção a um evento que gravamos na memória, este é recordado com mais vivacidade, como referem Politano & Paquin “[q]uanto mais forte for a emoção associada a uma experiência, mais forte será a memória dessa experiência”, pelo que os professores não podem descuidar a dimensão da emoção nas suas aulas (20). Wolfe sugere atividades como simulações e dramatizações, resolução de problemas da vida real e visitas de estudo, uma vez que estas envolvem mais os alunos, aumentando as conexões emocionais e o significado dos conteúdos.

### **2.2.3. A memória a longo prazo**

A memória a longo prazo divide-se em duas subcategorias: memória processual (ou não declarativa) e memória declarativa.

A memória processual, também designada “... memória muscular, memória corporal, memória motora ou memória cinestésica. (...) armazena os processos que o corpo executa e recorda de forma involuntária e automática.” (Feinstein 323). Depois de treinarmos muito e repetirmos várias vezes estas ações, conduzimos um carro ou andamos de bicicleta de forma automática, sem estarmos conscientemente a pensar no processo. Falamos, portanto, de capacidades, no modo de fazer as coisas.



A memória declarativa, ou consciente, constitui a capacidade que temos para armazenar e recordar informação que pode ser declarada, ou seja, que pode ser expressa através da escrita ou da fala. Este tipo de memória subdivide-se em memória episódica e memória semântica.

A memória episódica, ou memória de localização, “... armazena informações espaciais e temporais que categorizam alturas e locais particulares em que ocorreram os acontecimentos.” (Feinstein 320). A quem não acontece a experiência de ouvir uma canção e recordar de imediato a situação e o local onde a ouviu pela primeira vez? É como se, através de um processo de visualização, fossemos transportados para a situação e o local onde esta decorreu.

A educação pode tirar partido da memória episódica através da criação de ambientes de sala de aula atrativos. É óbvio que tal está dependente das condições que cada escola oferece.

De acordo com a minha experiência profissional, criar ambientes de sala de aula atrativos com recurso ao uso de cartazes e outros materiais é mais fácil nas escolas do primeiro ciclo, porque os alunos têm todas as aulas na mesma sala ou, então, porque têm todas as aulas de inglês na mesma sala. Os materiais afixados podem inclusivamente ser da autoria dos alunos ou serem realizados com a sua participação, intensificando-se deste modo o sentimento de pertença, que é tão importante na aprendizagem. Numa escola secundária esta tarefa é mais complicada, uma vez que os alunos não têm aulas sempre na mesma sala. No caso do ensino de adultos também não é fácil decorar as salas, porque também não estão sempre no mesmo local e porque, quando a formação é ministrada em empresas, normalmente as aulas são em salas de reunião, onde o professor não pode afixar materiais.

A memória semântica processa palavras, factos, imagens, histórias e texto. Trata, portanto, do tipo de conhecimento que, por norma, a escola privilegia.

É necessário ter em conta que, mesmo depois de determinada informação ter sido memorizada, tem de passar algum tempo, de forma a que o traçado da memória fique completamente estabelecido ou organizado no cérebro. Este tempo de definição de forma ou de reconhecimento chama-se período de consolidação (Wolfe 121). Se, depois de ter sido ensinado determinado assunto, se passar imediatamente para outro, o processo de consolidação vai ser interrompido. É necessário que se reflita sobre isto, pois, às vezes, com a preocupação de cumprirem o programa, os professores acabam por lecionar vários temas seguidos sem grande intervalo entre eles. Não há dados que nos permitam dizer quanto tempo dura o período de consolidação, mas sabe-se que este pode ser intensificado através da repetição. Isto é particularmente relevante no que diz respeito ao ensino de vocabulário. Para que possamos auxiliar os alunos no processo de consolidação de determinados itens lexicais, temos de criar condições para que possam recorrentemente encontrar essas palavras.

### **2.3. O desenvolvimento do cérebro**

As estruturas que constituem o nosso cérebro não se desenvolvem todas ao mesmo tempo. O cérebro de uma criança não é igual ao de um adulto.

No presente subcapítulo farei uma breve caracterização do cérebro da criança, do adolescente e do adulto, no sentido de se perceber as implicações que cada fase de desenvolvimento poderá ter para o processo de ensino-aprendizagem.

#### **2.3.1. O cérebro da criança**

Antes de iniciar a abordagem deste assunto é importante referir que as investigações cerebrais em crianças, sobretudo na segunda infância, são escassas, pelo que não se encontra muita informação disponível. Centrar-me-ei no desenvolvimento do

cérebro da criança durante a segunda infância (período que tem início aos 3 anos e se prolonga até aos 8), pelo facto de coincidir com a altura em que normalmente as crianças começam a aprender uma segunda língua. Durante este período, há um grande desenvolvimento das conexões neuronais e os processos de mielinização e poda intensificam-se nas estruturas corticais, o que contribui para um raciocínio mais rápido (Feinstein 413).

Depois dos três anos as crianças lembram-se melhor de episódios ou acontecimentos específicos e da forma como ocorreram (Blakemore & Frith 147). Assim, enquanto educadores podemos começar a tirar partido da sua memória episódica. Uma forma de o fazermos é através da criação de ambientes de sala de aula apelativos e de situações de aprendizagem variadas que impliquem emoções agradáveis. Os jogos, as histórias e as canções são exemplos de atividades que podem cumprir este objetivo.

Apesar de o tamanho do corpo caloso aumentar, nesta altura há ainda uma grande plasticidade cerebral, pelo que, para terem a oportunidade de treinar todas as suas capacidades, deve ser proporcionada às crianças a interação com experiências ambientais ricas e variadas. O ambiente parece ser um fator preponderante no desenvolvimento do cérebro, chegando mesmo Blakemore e Frith a afirmar que “Uma característica fundamental do desenvolvimento cerebral é que as experiências ambientais são tão importantes quanto os programas genéticos” (32).<sup>7</sup>

O córtex motor que controla a motricidade fina, a coordenação mão-dedo, só está completamente desenvolvido por volta dos 5 anos e é preciso ter em conta que este desenvolvimento normalmente é mais lento nos rapazes do que nas raparigas (Blakemore & Frith 22-3). Enquanto professores de alunos desta faixa etária e até mais novos, devemos estar conscientes das limitações que a fisiologia impõe e ser cautelosos com as nossas exigências, pois podemos estar a exigir mais à criança do que aquilo que ela é capaz no momento e isso pode criar sentimentos de frustração, que podem condicionar as aprendizagens futuras. Não nos devemos esquecer de que, na maior parte dos casos, somos o primeiro contacto que a criança tem com a língua inglesa ou alemã. Um bom

---

<sup>7</sup> Segundo Slavkin, o cérebro modifica-se à medida que o sujeito interage com o ambiente, podendo as alterações ser inclusivamente ao nível da estrutura física do cérebro (17).

começo pode ditar atitudes positivas perante a língua, enquanto o inverso também pode ser verdadeiro.

Por volta dos 6 ou 7 anos, as crianças já têm um melhor controlo sobre o foco da sua atenção, o que significa que já podem ser confrontadas com atividades de atenção concentrada, o que não é possível com crianças mais novas. Não é de estranhar que seja esta a idade em que o ensino primário começa. É ainda durante a segunda infância que “... as crianças adquirem a capacidade de compreenderem que as outras pessoas podem pensar de forma diferente delas.” (Feinstein 413), ainda que não consigam assumir diferentes perspetivas.

### **2.3.2. O cérebro do adolescente**

A adolescência é caracterizada por grandes mudanças, o corpo transforma-se de forma intensa e o cérebro não é exceção. Durante este período ocorrem grandes alterações físicas no cérebro, sobretudo nos lobos frontais, que são os últimos a desenvolver-se. Esta área do cérebro é responsável pela ação voluntária, pelo pensamento abstrato, pela capacidade de planear, fazer duas coisas ao mesmo tempo e inibir comportamentos inadequados, pela possibilidade de considerar visões diferentes e antecipar consequências. A insensatez que, por vezes, caracteriza a adolescência pode dever-se ao facto de os lobos frontais ainda não estarem suficientemente maduros, pelo que o adolescente é levado a agir baseado na emoção, não sofrendo a moderação da razão (Feinstein 173; Blakemore & Frith 113).

Como já foi referido anteriormente, a emoção é fortemente controlada pela amígdala, pelo que é interessante constatar que “... o cérebro adolescente tem níveis de atividade duas vezes superiores aos do adulto em todas as regiões e ainda maiores na amígdala.” (Feinstein 181). Assim sendo, não é de estranhar que os adolescentes reajam de forma mais emocional e impulsiva.

Por volta dos 11/12 anos, no início da adolescência, há uma grande produção de dendrites e sinapses, ou seja, de substância cinzenta. Depois da puberdade verifica-se um

aumento na massa branca (*white matter*) no córtex frontal, que se deve ao processo de mielinização.<sup>8</sup> Depois do período pubertário há também uma diminuição da densidade sináptica no córtex frontal, que resulta da poda sináptica que continuará durante a adolescência. Isto leva-nos a crer que o aperfeiçoamento dos processos cognitivos nos lobos frontais só acontece na adolescência. (Blakemore & Firth 113-4).

O cérebro humano rege-se pelo princípio *use it or lose it!* Assim, as ligações neuronais ativas persistem, as outras perdem-se. Aquilo que os adolescentes experienciam tem um papel muito importante na determinação de quais as conexões neuronais que sobrevivem (Crawford 12). Se tivermos este aspeto em mente, percebemos de forma ainda mais clara a grande responsabilidade que, enquanto educadores, temos na formação dos jovens. Os professores, no âmbito da sua prática letiva, ao escolherem a frequência com que abordam determinados assuntos, podem influenciar a ativação de ligações neuronais. Isto é particularmente relevante no que diz respeito ao ensino de vocabulário. Devemos proporcionar aos nossos alunos várias oportunidades para contactarem com os vocábulos, de forma a que as ligações neuronais responsáveis pela retenção desse léxico se mantenham ativas, caso contrário elas poderão perder-se.

A partir dos 15/16 anos a ação dos centros emocionais passa a sofrer a influência moderadora dos lobos frontais. Por volta desta idade os adolescentes começam a reagir fazendo uso da razão, deixando gradualmente de lado as reações viscerais ditadas pela amígdala. Passam a ser capazes de controlar os impulsos e de adiar a gratificação. (Feinstein 173; Blakemore & Frith 113). De facto, nota-se uma grande diferença entre os alunos desta faixa etária que normalmente frequentam o 10.º ou o 11.º ano e os alunos mais novos dos 7.º e 8.º anos. O comportamento dos alunos mais velhos é geralmente mais moderado, pois estes são capazes de inibir algumas reações, fazendo uma avaliação racional das consequências que estas possam acarretar. Para além disso, os adolescentes desta faixa etária já são capazes de fazer o exercício de assumirem perspetivas diferentes sobre um mesmo assunto. Os professores podem tirar partido desta capacidade, trazendo debates para as suas aulas. O debate obriga o aluno a argumentar e contra-argumentar e

---

<sup>8</sup> A mielina é uma substância gorda de aparência esbranquiçada que aumenta a velocidade de transmissão de impulsos elétricos entre neurónios, isto é, torna a transferência de informação mais eficiente.

esta tarefa é facilitada pelo centro de controlo executivo que se está a desenvolver neste período – o córtex frontal.

### **2.3.3. O cérebro do adulto**

É só no fim da adolescência, princípio da idade adulta, que os lobos frontais atingem o seu estágio final de desenvolvimento. A maturação desta área do cérebro faz com que a pessoa seja capaz de refletir, tomar decisões, resolver problemas e direcionar a atenção (Wolfe 43). Não é apenas o cérebro da criança que é maleável, o cérebro adulto também o é. A plasticidade do cérebro consiste na “... capacidade de se adaptar a circunstâncias variáveis e adquirir nova informação.” (Blakemore & Frith 123). Na verdade, o cérebro adulto é capaz de se reorganizar quando é exposto a novos ambientes de aprendizagem (Feinstein 388). A capacidade de se adaptar continuamente às circunstâncias geralmente só diminui em idades avançadas.

Ao contrário do que se acreditou durante muito tempo, novas células podem crescer e dividir-se no cérebro adulto (Blakemore & Frith 134). Segundo Feinstein, o cérebro desenvolve-se mais quanto mais novidade e desafio estiverem presentes na estimulação e quanto mais o cérebro se empenhar ativamente nas aprendizagens (388). Para que os adultos se possam empenhar na aprendizagem, devemos escolher atividades que despertem o seu interesse e atenção e que permitam o estabelecimento de pontos de diálogo com as suas experiências pessoais.

Apesar de novas células poderem crescer no cérebro adulto, este sofre algumas alterações físicas com a idade. Há um declínio da memória a curto prazo à medida que o adulto envelhece. A partir dos 40 anos o peso cerebral começa a diminuir e as áreas do cérebro que são mais afetadas estão relacionadas com a memória. Por volta dos 50 anos a memória (especialmente a auditiva e a visual) continua a ser afetada e as pessoas têm mais dificuldade em realizar duas tarefas em simultâneo. Aos 60 anos a capacidade de o adulto se concentrar e memorizar novos factos encontra-se afetada. Por volta dos 70 anos a amígdala e o hipocampo, responsáveis pelo armazenamento de memórias de curto

prazo, terão encolhido 25% (Feinstein 390-1). Quem convive com pessoas idosas está habituado a que estas relatem situações de infância com grande detalhe e clareza, mas que sejam frequentemente incapazes de responder a perguntas simples como “O que foi o almoço?”. Estas situações demonstram como a memória a curto prazo é mais afetada pela idade do que a memória a longo prazo. A bainha de mielina nas regiões que constituem o sistema límbico (amígdala, hipocampo e tálamo, entre outros) vai diminuindo, o que, conseqüentemente, leva a um decréscimo na velocidade de transmissão de impulsos entre os neurónios, ou seja, leva a um decréscimo no processamento de informação (Feinstein 391).

Sabendo, porém, que o cérebro adulto também é plástico e, portanto, capaz de se adaptar às novas experiências, quem trabalha no ensino de adultos não deve ignorar as limitações que advêm com a idade. Estar consciente disto permite ao professor/formador adequar de forma mais eficaz o ritmo de ensino.

Ao longo da minha experiência no trabalho com adultos, pude ir constatando que estes são normalmente alunos muito motivados e empenhados, mas que facilmente desmotivam quando se sentem frustrados. Muitas vezes a frustração resulta de um desequilíbrio entre o ritmo de ensino e o ritmo de aprendizagem. Sentir-se que não se é capaz de acompanhar o ritmo pode também ser gerador de stress. O stress, por sua vez, provoca a libertação de cortisol que, em níveis excessivos, interfere com a função dos neurotransmissores e, por conseguinte, com a velocidade sináptica (Feinstein 390).

#### **2.4. Períodos sensíveis**

A questão dos períodos sensíveis tem gerado muita investigação e entusiasmo os interessados em educação. Perceber qual a altura ideal para se ensinar determinados

conceitos ou determinadas competências seria encontrar a galinha dos ovos de ouro na educação.

Os períodos sensíveis constituem períodos durante os quais o cérebro necessita de determinados estímulos ambientais para que se possa desenvolver normalmente. Estão relacionados com a especialização e aperfeiçoamento das várias regiões do cérebro e são intrínsecos ao processo de estruturação do cérebro.

Quando contactamos com literatura da especialidade somos frequentemente confrontados com o termo *período crítico*. Apesar de Blakemore e Frith nos explicarem que, nos nossos dias, a maioria dos neurocientistas prefere o termo *período sensível* a *período crítico*, porque estes períodos não são rígidos e inflexíveis mas antes alturas que se caracterizam por “... mudanças subtis na capacidade do cérebro ser moldado e modificado pelas experiências que ocorrem durante a vida”, há autores que fazem distinções entre os dois conceitos (26).<sup>9</sup>

À parte os preciosismos terminológicos, o que é evidente é que, de facto, existem períodos sensíveis no desenvolvimento do cérebro. Um dos estudos mais famosos nesta área foi o realizado por Wiesel e Hubel na década de 60. Estes investigadores coordenaram uma experiência com gatos recém-nascidos que provou a existência de um período sensível para o desenvolvimento do córtex visual. Os gatos que ficaram privados de visão num dos olhos, por este ter sido tapado, ficaram com as conexões neuronais fortemente deterioradas nas áreas do cérebro responsáveis pela visão, e chegaram, inclusivamente, a cegar. A mesma experiência foi feita com gatos crescidos, tendo-se verificado que os efeitos foram muito menos graves do que nos recém nascidos e que a capacidade de usarem o olho que havia sido tapado não ficou comprometida (Blakemore & Frith 25). No entanto, outros estudos demonstraram que mesmo que um sujeito seja privado de determinados estímulos durante um período considerado sensível, é possível que “... estimulação e treino de remediação numa idade mais tardia possam conduzir a um certo nível de recuperação na área do cérebro correspondente”, ainda que as

---

<sup>9</sup> Para Knudsen, o termo *período sensível* é um termo lato que se aplica aos momentos em que “... os efeitos da experiência no cérebro são extraordinariamente fortes durante um período limitado do desenvolvimento”, enquanto que os *períodos críticos* são uma espécie de subclasse dos períodos sensíveis e podem resultar em mudanças irreversíveis no funcionamento do cérebro (1412).



competências adquiridas após o período sensível possam ser ligeiramente diferentes (Blakemore & Frith 26).

No âmbito da temática relativa aos períodos sensíveis importa reter o seguinte: 1) existem períodos sensíveis no desenvolvimento do cérebro; 2) a privação durante os períodos sensíveis tem consequências negativas; 3) o desenvolvimento e a aprendizagem (a recuperação) são possíveis depois do período sensível; 4) a aprendizagem feita após o período sensível pode basear-se em estratégias diferentes das utilizadas durante a aprendizagem que ocorre dentro de um período sensível.

### 3. TEORIAS DA APRENDIZAGEM

O desejo de perceber a forma como se aprende tem estado na origem de várias teorias da aprendizagem.

No presente capítulo pretendo fazer um resumo dos princípios que subjazem às correntes que mais influenciaram o ensino e fazer uma leitura pessoal de cada uma delas, refletindo sobre a influência que exercem na minha prática profissional.

#### 3.1. O Behaviorismo

O behaviorismo, ou comportamentalismo, como também ficou conhecido, surgiu como uma reação à psicologia introspectiva dos finais do século XIX, princípios do século XX. Behavioristas como Watson e Skinner consideravam os métodos introspectivos subjetivos e difíceis de quantificar e acreditavam que as teorias científicas deviam usar indicadores observáveis. Sendo impossível perceber ao certo o que se passava na mente humana, os psicólogos deviam observar os comportamentos resultantes de estados mentais (Arthur 47-8).

Para os behavioristas, o conhecimento é um repertório de comportamentos, um conjunto de respostas mecânicas a estímulos ambientais. Skinner afirma mesmo que “... conhecimento é ação, ou pelo menos regras para a ação...” (qtd. in Arthur 48). Partindo deste princípio poder-se-ia dizer que se conhece algo quando isso processa um repertório adequado de comportamentos. Neste sentido, o propósito da educação é oferecer ao aprendente um repertório de respostas comportamentais adequado a estímulos específicos.

O reforço positivo tem um papel preponderante, uma vez que torna a experiência agradável. As experiências agradáveis fazem com que o aprendente associe estímulos específicos a respostas adequadas. Comportamentos que não recebem *feedback* positivo

acabam por desaparecer (Arthur 49). De acordo com esta teoria, a motivação é, portanto, extrínseca, uma vez que assenta na questão do reforço.

Os métodos de ensino baseados no comportamentalismo recaíam muito em exercícios do tipo *skill and drill* e em sequências de pergunta e resposta com um grau de dificuldade gradativo. Havia ainda um grande recurso ao reforço positivo, que podia consistir em elogio verbal, boas notas e prémios.

No caso das línguas estrangeiras o behaviorismo resultou no Audiolingualismo. Segundo esta abordagem, uma língua era um conjunto de hábitos, pelo que a sua aprendizagem resultava, sobretudo, da imitação, prática, reforço positivo e formação de hábitos. Esta visão era muito redutora, pois tal como Lighbrown e Spada referem, “A imitação e a prática, por si só, não conseguem explicar algumas das formas criadas pelas crianças.” (Lightbrown & Spada 15).

Em meu entender, todas as teorias e métodos têm algo importante a nos oferecer, quanto mais não seja porque nos fazem refletir de forma mais aturada sobre determinados aspetos. Relativamente ao behaviorismo, enquanto estudante de um curso com a vertente educacional, o que mais me marcou foi a questão do reforço positivo e perceber que este tipo de *feedback* pode ser extremamente produtivo. Uma vez que todos gostamos de reconhecimento e de ser bem sucedidos, o elogio pode levar-nos a continuar a trabalhar em determinada área.

Na minha experiência profissional tenho constatado que o reforço positivo é muito importante, qualquer que seja o público-alvo. Com crianças, para além dos elogios verbais, resultam muito bem os carimbos com *smileys* ou expressões como *Excellent!* e os *award stickers*, tão populares no Reino Unido (e que qualquer professor pode fazer no computador).

No caso dos adolescentes, os reforços do tipo “*Good!*”, “*Well done!*”, “*Sehr gut!*” ou “*Super!*” são importantes, mas não tão eficazes como “*Sabia que conseguias!*” ou “*Estou muito contente com a tua*

*evolução!*”. O primeiro tipo de elogio pode ser proferido por qualquer pessoa, dirigido a qualquer um e aplicado a situações variadas. O seu uso é, por vezes, tão rotineiro e indiscriminado que deixa de ter verdadeiro significado. Já o segundo tipo de reforço positivo parece traduzir uma relação entre o emissor e o destinatário e denotar verdadeiro interesse por parte daquele. Todas as pessoas, mas os adolescentes em especial, gostam de saber que alguém está atento e se preocupa com eles. Carimbos e autocolantes, dependendo do uso que lhe damos, podem também funcionar. Quando se opta por esta via, deve-se primeiro fazer uma avaliação dos alunos com quem trabalhamos e perceber se um instrumento deste tipo vai ser bem aceite ou ridicularizado.

No meu trabalho com adultos também me apercebi de que um comentário positivo pode fazer toda a diferença. No entanto, com este público-alvo devemos ser cuidadosos com os reforços que emitimos. Elogios como “*Muito bem!*” podem ser encarados como uma infantilização do ensino e serem tidos como algo que o professor/formador diz apenas para ser simpático. A minha experiência tem-me mostrado que comentários que façam o formando refletir sobre o seu processo de aprendizagem são muito mais eficazes. “*Veja só o que já consegue dizer!*”, “*Há um mês só percebia textos de 5 linhas e agora já lê textos deste tamanho!*” são exemplos de reforços positivos que podem funcionar muito bem. Dependendo do aluno/formando que tiver à minha frente, não hesito em usar a língua materna para lhe fornecer *feedback* positivo, uma vez que o meu objetivo nestas situações não é linguístico.

Relativamente à aplicação do behaviorismo ao ensino de línguas, julgo ser importante reter a questão do *drilling*. Todas as teorias que vêm suplantam outras já existentes acabam por eleger um elemento como alvo de crítica e discute-se tanto em torno dele, e são arrançados tantos argumentos para o refutar, que a determinada altura é como se esse aspeto fosse alguma “força do Mal” e toda a gente se interrogasse: “Como era possível fazer-se

aquilo?”. Penso que isto foi um pouco o que aconteceu com os *drills*. Mas será que os *drills* não têm lugar no ensino de línguas? Creio vivamente que sim, mas obviamente que dependerá da sua forma, frequência e duração.

No seu blog *An A-Z of ELT\**, Scott Thornbury relança a discussão sobre os *drills*, e é interessante observar, através dos vários comentários motivados pelo *post* do autor, que esta técnica está ainda muito presente no ensino do inglês como língua estrangeira.

Utilizado em aulas de nível intermédio ou avançado, o *chorus drilling* fará pouco sentido, pois, tal como refere Scott Thornbury, este tipo de atividade parece infantilizar a aula. No entanto, fruto da minha experiência, sou levada a concluir que com turmas de *young* ou *very young learners* pode ser muito útil. Quando ensinamos vocabulário a esta faixa etária é muito comum a utilização de exercícios de audição e repetição (*listen and repeat exercises*) de que os alunos tanto gostam. Aprender uma palavra é também aprender a forma como esta se pronuncia e a infância é a altura ideal para o fazer. Estudos como o de Mark Patkowski demonstram que se pode aprender uma língua em qualquer idade, mas que quando a sua aprendizagem ocorre na infância as hipóteses de os alunos se tornarem proficientes aumentam (Lightbrown & Spada 69). Pedir a um aluno que repita sozinho determinada palavra ou expressão pode ser muito constrangedor para ele. O *chorus drilling* dá aos alunos uma oportunidade segura de repetirem os vocábulos que estão a ser estudados. Contudo, é preciso ter em atenção a frequência e a duração do exercício. Se este exercício for muito longo ou implementado em todas as aulas, passará a ser aborrecido e os alunos deixarão de ter interesse em realizá-lo.

Com alunos mais velhos faz mais sentido o uso de outro tipo de *drills*. Durante a frequência do curso *Drama Techniques for the English Language Classroom*, em Exeter, aprendi um *drill* que tenho usado com frequência nas minhas aulas. Todos os professores de inglês sabem que, regra geral, os alunos têm muita dificuldade em formular perguntas no

passado.

Com este *drill*, de forma divertida, os alunos repetem e ouvem várias vezes uma pergunta no passado. Esta pergunta, que é várias vezes repetida, pode servir-lhes de modelo para a elaboração de questões no passado. O *drill*, que combina a repetição da estrutura, com jogo, humor e mímica, baseia-se no seguinte diálogo:

*Student A – Do you know Mrs Jones?*

*Student B – Yes.*

*Student A – She’s dead!*

*Student B – Oh! **How did she die?***

*Student A – Like this...*

A seguir à expressão “*Like this...*”, o aluno faz uso da mímica para explicar a forma como Mrs Jones morreu. Posteriormente, aquele que era o aluno B passa a ser o aluno A e o aluno B passará a ser outro elemento da turma (normalmente é alguém próximo do novo aluno A) e assim sucessivamente. De cada vez que um aluno diz a expressão “*Like this...*” deverá, sequencialmente, representar por gestos as várias formas como Mrs Jones morreu e depois acrescentar uma nova forma.

Dependendo do enquadramento que lhe é dado, esta atividade pode resultar muito bem, quer com jovens, quer com adultos, e permite várias atividades de *follow-up*. Aqui poderá partir-se para um alargamento de vocabulário relacionado com os instrumentos utilizados pela Mrs Jones, a forma e o ambiente em que ocorreu a sua morte. Apelando à criatividade, poder-se-á também pedir aos alunos que redijam uma história para a qual tenham como ponto de partida a questão *Why did Mrs Jones die?* ou, então, poder-se-á simplesmente passar para um exercício de audição e interpretação da canção *Me and Mrs Jones*, de Michael Bublê.

Nas minhas aulas, de vez em quando, uso ainda uma espécie de *mingle drill*, que consiste no seguinte: primeiro, atribui-se a cada aluno uma

frase (ou deixa-se que cada aluno escolha a frase com que quer trabalhar; convém que seja uma frase que o aluno tenha dificuldade em proferir) e ensaia-se juntamente com ele a pronúncia e entoação corretas; depois, pede-se aos alunos que se levantem e deambulem pela sala, repetindo a sua frase cada vez que se deparam com um colega.\*\* Utilizei esta atividade com turmas do ensino profissional antes da dramatização de diálogos num restaurante e resultou muito bem. Na altura da dramatização, poucos foram os alunos que tiveram dificuldade em dizer aquela frase que inicialmente era um problema.

---

\* <http://scottthornbury.wordpress.com/>

\*\* Aprendi esta atividade no segundo ano da faculdade na disciplina de Alemão II. Na altura o objetivo era treinar os verbos preposicionais e ainda hoje me lembro da frase que me coube: “Über solche Witze kann man nicht lachen!”

### **3.2. O Construtivismo**

Como reação ao behaviorismo surgiu uma nova abordagem à aprendizagem que se focava mais nos processos mentais e menos nos comportamentos observáveis – o construtivismo. Tal como foi anteriormente referido, a imitação e prática advogadas pelo behaviorismo não conseguiam explicar algumas formas construídas pelas crianças. Na perspetiva construtivista, o conhecimento é visto como algo ativamente construído pelos aprendentes com base nas suas estruturas cognitivas. A aprendizagem consiste na assimilação e acomodação de informação nas estruturas cognitivas existentes (Arthur 50). Aprendemos ao relacionar os novos conhecimentos com aqueles que já possuímos.

O pensador que mais contribuiu para o construtivismo foi o psicólogo suíço Jean Piaget. Para Piaget a aprendizagem era “... um processo dinâmico que inclui estádios sucessivos de adaptação à realidade, durante os quais os aprendentes constroem ativamente o conhecimento ao criarem e testarem as suas próprias teorias sobre o mundo.” (Arthur 51). O princípio basilar da teoria deste psicólogo era o da equilibração,

segundo o qual o indivíduo possui um mecanismo contínuo de reajustamento, um processo de adaptação cognitiva ao ambiente. A pessoa trabalha constantemente para manter um estado de equilíbrio cognitivo, mesmo diante de nova informação. O equilíbrio é possível através de dois processos: assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando incorporamos nova informação nas estruturas cognitivas que já possuímos e desta forma restauramos o equilíbrio cognitivo. Segundo Piaget qualquer ação responde a uma necessidade e uma necessidade é resultante de um desequilíbrio. Neste sentido “... toda a necessidade tende, primeiro, a incorporar as pessoas e as coisas na actividade própria do sujeito, portanto a «assimilar» o mundo exterior às estruturas já construídas...” (1990: 17). A acomodação ocorre quando há uma modificação das estruturas cognitivas existentes, a fim de se poder considerar a nova informação.

Piaget propôs ainda o conceito de estágio cognitivo. Um estágio representa um sistema de estruturas mentais que o indivíduo usa para dar significado à experiência. Existe uma relação observável entre o estágio e o comportamento humano, pelo que é possível perceber em que estágio uma criança se encontra através da observação do seu comportamento. De acordo com a teoria piagetiana existem quatro estágios cognitivos: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio das operações formais. A ordem de sucessão dos estágios é constante e não há “saltos” na transição entre eles.

O estágio sensório-motor, que vai normalmente desde o nascimento até aos dois anos de idade, consiste “... numa conquista, através das percepções e dos movimentos, de todo o universo prático que rodeia a criança.” (Piaget, 1990: 18-9). Durante este período a percepção é a atividade dominante e encontra-se orientada para a ação. As manifestações da criança vão desde a atividade reflexa à atividade recreativa, podendo já representar objetos mentalmente, sob a forma de imagens. Este estágio caracteriza-se ainda pelo egocentrismo intelectual da criança, ou seja, a criança só percebe aquilo que lhe é dado a conhecer, para a criança só existe aquilo que ela vê.

No estágio pré-operatório, que ocorre aproximadamente entre os dois e os sete anos, já existe a função simbólica ou semiótica, que permite a distinção entre o significado e o significante. Convém não esquecer que é normalmente durante este estágio que aparece a linguagem, o que traz consequências para o desenvolvimento



mental. A criança passa a ser capaz de criar imagens mentais e fazer desenhos, evocações verbais, jogos simbólicos e imitações diferidas. Esta fase é caracterizada pelo animismo infantil, que é a tendência para conceber as coisas como entidades vivas e dotadas de intenção e consciência, e pelo artificialismo, ou seja, a ideia de que “... não há acaso na natureza, porque tudo é «feito para» os homens e as crianças, segundo um plano estabelecido e sábio, do qual o ser humano constitui o centro.” (Piaget, 1990: 41). É importante também não esquecer que a criança se foca apenas num aspeto especialmente observável de um objeto ou de uma situação, o que corresponde ao conceito de centração.

Entre os sete e os onze/doze anos ocorre o estágio das operações concretas, durante o qual a criança se começa a libertar do seu egocentrismo intelectual e social, passando a cooperar com os outros. A criança começa a ter a capacidade de reter uma ideia em mente enquanto se procede à realização de um problema. Existe a capacidade de reversibilidade mental, a capacidade de regressar ao ponto de partida de determinada atividade. A criança começa a adquirir um maior número de competências, tais como a transitividade, a seriação e a numeração. As operações neste estágio são concretas, na medida em que os elementos devem estar presentes fisicamente.

Desde os onze/doze anos até aproximadamente aos dezasseis tem lugar o estágio das operações formais, durante o qual as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o plano das proposições. Para além do pensamento formal, surge também o pensamento hipotético-dedutivo, que se traduz na capacidade de “... deduzir as conclusões a partir de puras hipóteses, e não apenas de uma observação real.” (Piaget, 1990: 92). A metacognição torna-se possível e o indivíduo começa a compreender de forma complexa a realidade interpessoal.

A teoria de Piaget e, em geral, o construtivismo tiveram grande influência no campo da educação. A pedagogia decorrente desta teoria assenta sobretudo nos métodos ativos que privilegiam a atividade do sujeito (o aluno deve agir por sua própria iniciativa e deve estar ativamente implicado no processo de aprendizagem) e o trabalho em equipa. Na perspetiva construtivista a tarefa do professor é, sobretudo, ajudar os alunos a construir as suas redes de conhecimentos, o seu papel é o de facilitador da descoberta através da disponibilização dos recursos necessários e através da sua orientação. O professor deve atuar mais como um especialista do processo de ensino-aprendizagem do

que como um especialista de conteúdos. Deve estimular a curiosidade, a cooperação e a pesquisa por parte do aluno, em vez de fornecer soluções já acabadas. É muito importante que o aluno tenha espaço para construir o seu próprio conhecimento. Piaget diz mesmo que “[é] preciso que o aluno faça pesquisas por ele próprio, possa experimentar, ler e discutir com uma quota-parte de iniciativa suficiente e não atue simplesmente por comando.” (Piaget, 1999: 146). O aluno deve procurar por si mesmo, experimentar e criticar livremente. A motivação para a aprendizagem é intrínseca, já que o aluno deve criar os seus próprios objetivos.

Piaget coloca ainda uma grande tônica na questão da autonomia, que, nas suas palavras, é “...a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e na constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade.” (Piaget, 1999: 68) e só se desenvolve numa atmosfera de cooperação. Neste contexto, refere o método do *self-government*, que consiste na atribuição aos alunos de responsabilidade na organização da disciplina, e o método do trabalho em equipa.

Refletindo sobre a minha atividade profissional, chego à conclusão de que a autonomia não tem sido uma prioridade para mim. Preocupada com tantas questões como certificar-me que os alunos apreendem os conteúdos, assegurar a disciplina, cumprir programas, controlar comunicações com os encarregados de educação, verificar os trabalhos de casa, entre tantas outras coisas, não tenho dedicado energia suficiente ao fomento da autonomia. Julgo, na verdade, que devia delegar mais responsabilidades nos alunos. Devo por isso rever a minha postura quanto a este aspeto. A autonomia é essencial na formação de cidadãos livres e responsáveis, que deve ser o mais importante objetivo da escola.

Quanto ao trabalho em equipa, procuro incutir nos alunos o gosto e o hábito de se ajudarem uns aos outros e de trabalharem juntos para um mesmo objetivo, sobretudo através do trabalho de pares.

### 3.3. O Construtivismo Social

Se o construtivismo já apontava para a importância da cooperação, o construtivismo social vem colocar a tônica na natureza colaborativa da aprendizagem. Esta teoria foi desenvolvida pelo psicólogo soviético Lev Vygotsky, que foi um crítico de Piaget.

Segundo Vygotsky, as funções cognitivas têm origem nas interações sociais e devem ser explicadas como produtos dessas interações. A aprendizagem não é apenas a assimilação e acomodação de novo conhecimento, mas um processo pelo qual os alunos são integrados numa comunidade de conhecimento, um processo colaborativo (Arthur 54-5).

Vygotsky defendia que qualquer ação humana é sempre mediada por instrumentos e símbolos e que a linguagem desempenha um papel de relevo nessa mediação. Para além disso, argumentava que qualquer função mental aparece sempre em dois planos: primeiro, o interpessoal; posteriormente, o intrapessoal.

Vygotsky retira a ênfase da herança biológica e coloca-a na cultura. O ambiente determina amplamente o que a criança internaliza, na medida em que grande parte da sua aprendizagem ocorre pelas interações que ela estabelece nesse ambiente. A internalização consiste na absorção do conhecimento proveniente do contexto. Neste sentido, poderá dizer-se que o desenvolvimento procede de fora para dentro e que as pessoas que fazem parte do contexto da criança podem, através da forma como interagem com ela, alargar o seu conhecimento e facilitar a sua aprendizagem. A incorporação das atividades exteriores e sociais na estrutura mental da criança acontece em três fases: 1) assistência por outras pessoas mais capazes; 2) assistência oriunda da própria criança; 3) interiorização do conceito. Na perspetiva vygotskyana a motivação para a aprendizagem é simultaneamente extrínseca e intrínseca.

Vygotsky propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP corresponde à amplitude de capacidade entre o nível de capacidade observável de uma criança e a sua capacidade latente, que não é diretamente detetada. Fundamentalmente, a ZDP representa a diferença entre o que a criança é capaz de fazer

individualmente e aquilo que é capaz de atingir com a ajuda de pessoas mais experimentadas.

Sobretudo através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky incentivou uma investigação que vá para além do desempenho observado de uma criança, com o objetivo de melhor se compreender o que está para além das respostas observáveis. Incentivou ainda à investigação no campo da avaliação dinâmica. Num ambiente de avaliação dinâmico, quando um aluno responde erradamente a uma questão “... o examinador dá-lhe uma sequência gradual de sugestões dirigidas, a fim de facilitar a resolução do problema” (Sternberg 386). Neste tipo de avaliação, o examinador acaba por ter um papel ativo e o enfoque é colocado na capacidade da criança para usar as sugestões.

Na perspetiva do construtivismo social, o ensino deveria utilizar métodos de ensino colaborativo. Se a criança aprende sobretudo através das interações sociais, o seu relacionamento com os restantes colegas da turma não pode ser esquecido. Vygotsky sugeria a utilização de uma criança mais desenvolvida para ajudar outra com menos capacidades. Ao ensinar o colega, a criança mais desenvolvida consolida os seus próprios conhecimentos, uma vez que o ensino obriga a um esforço de sintetização. Este trabalho conjunto entre elementos da turma deveria, obviamente, ser guiado e mediado pelo professor. Para além disso, o professor tem também a função de interferir no processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos progridam no sentido de atingir o seu potencial. Tal é possível através da interferência na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Relativamente à teoria vygotskyana, o que mais me marcou foi a apreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Na sociedade atual, na sociedade “do usa e deita fora”, julgo que é cada vez mais importante que a escola não forneça aos alunos produtos acabados. Enquanto professores, ao intervirmos na ZDP, estamos apenas a fornecer ao aluno um ingrediente para que ele próprio construa o seu produto.

A participação do aluno nesta construção acarreta vários benefícios. Por um lado, favorece a sua autoestima, pois o aluno sente que, usando as suas capacidades, é capaz de resolver o problema ou atingir o objetivo, o que lhe traz uma satisfação

enorme. Por outro lado, o facto de o aluno ser ativo na construção do seu próprio conhecimento torna a aprendizagem muito mais significativa; de facto, é como se houvesse uma personalização da aprendizagem. O aluno construiu a sua própria rede neuronal, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios para construir conhecimento novo.

Quantas vezes a colocação de uma questão na altura certa não leva a que a criança, o jovem ou o adulto consigam atingir o seu potencial! No caso da aprendizagem de vocabulário isso acontece muitas vezes. Tomemos como exemplo a palavra *anteater*. Quando um aluno nos pergunta o seu significado temos duas hipóteses: fornecer de imediato o significado (a que chamo *fast feeding*) ou ajudar o aluno a encontrá-lo (que seria uma espécie de *slow cooking*). Optando pela segunda hipótese, o professor poderia colocar uma série de perguntas - tais como *Can you divide the word into units? What do you recognise in this word? What does “ant” mean? What does “eat” mean? Can you find a parallel with the Portuguese language?* - que poderiam conduzir o aluno até ao significado. Note-se que a sequência de perguntas deve ser gradual. O uso desta técnica é muito importante no caso do ensino do alemão, uma vez que esta língua possui um elevado número de palavras compostas.

Outro aspeto que penso ser muito importante e que procuro implementar na minha prática letiva é o ensino colaborativo ou *peer teaching*. Devemos fazer uso de todos os recursos que temos e os alunos também são um recurso! Opto muitas vezes por utilizar o ensino colaborativo, não tanto sob a forma de trabalho de grupo mas sob a forma de trabalho de pares. Esta forma de trabalho é mais fácil e mais rápida de operacionalizar e não dá tanto azo a brincadeira e barulho. Como já foi referido anteriormente, este tipo de estratégia não é apenas vantajosa para o aluno com mais dificuldades, mas também para o mais desenvolvido. Na minha opinião, para que este tipo de prática resulte é necessário fazer um trabalho contínuo com as turmas (qualquer que seja o seu nível) de estímulo a uma verdadeira cooperação, a uma cooperação responsável. Muitas vezes, sobretudo com adolescentes e adultos, a cooperação é confundida com *porreirismo*. É necessário que os

alunos entendam que ajudar um colega não é dar-lhe a resposta certa, mas antes levá-lo até ela. Para além disso, sem um sentimento verdadeiro de cooperação as tarefas que envolvem *peer teaching* podem ser vistas como um castigo para os bons alunos e como uma humilhação para os fracos.

Ao enfatizar a questão da cultura e das interações sociais Vygotsky motiva uma reflexão sobre o contexto em que vivem os nossos alunos. Se grande parte da aprendizagem é fruto das interações sociais, devemos perceber que tipo de interações é que os nossos alunos têm. Sem fazer juízos de valor, podemos constatar que o tipo de interações sociais que tem um jovem, filho de modestos agricultores, que vive na aldeia e que tem de ir tratar do gado quando chega a casa depois da escola é diferente do tipo de interações que tem um jovem citadino, filho de pais ricos, que vai para o café depois das aulas. Ambos precisam de ser ensinados! A escola tem de dar resposta aos dois! Para evitar que a escola seja o espaço de reprodução social de que falam Bourdieu e Passeron, temos de fazer um esforço para compreendermos o contexto em que os nossos alunos vivem.

### **3.4. Inteligências Múltiplas**

Na década de 80, no seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Howard Gardner propõe a teoria das inteligências múltiplas. Gardner recusa a ideia de uma inteligência única que todos os indivíduos têm em maior ou menor grau, bem como a mensurabilidade da inteligência através de testes de QI. Para este psicólogo da Universidade de Harvard “[u]ma inteligência é a capacidade de resolver problemas, ou criar produtos, que são valorizados dentro de um ou mais contextos culturais....” (Gardner x). Neste sentido, sugere um conjunto de sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, quinestésica, musical, interpessoal e

intrapessoal. Mais tarde, Gardner acrescenta um oitavo tipo – a inteligência naturalista – e coloca a hipótese da existência de uma inteligência espiritual.

Não há pessoas com um único tipo de inteligência, mas com diferentes graus de desenvolvimento de cada uma das inteligências. Estas inteligências não são imutáveis: se em dado momento temos uma determinada inteligência mais desenvolvida, o mesmo pode não se verificar em outros períodos da nossa vida. Para além disso, é importante percebermos que as inteligências não são estanques e podem ser mobilizadas por vários domínios. Segundo Gardner, “... quase todos os domínios requerem proficiência num conjunto de inteligências; e qualquer inteligência pode ser mobilizada para ser usada numa grande variedade de domínios culturalmente disponíveis.” (xvii). O domínio da música é um bom exemplo: ser capaz de interpretar uma peça musical requer outras inteligências para além da musical, e a inteligência musical pode ser mobilizada para outros domínios que não o da música (Gardner xvi, xvii).

Indivíduos que possuem uma inteligência linguística desenvolvida tendem a pensar com palavras e a utilizá-las com facilidade. Normalmente gostam de ler, escrever e contar histórias. Aprendentes lógico-matemáticos gostam de ter explicação para tudo e apoiam-se no raciocínio lógico-dedutivo. De uma forma geral, gostam de colocar questões, realizar atividades de experimentação, trabalhar com números e explorar padrões e relações. Quando se tem uma inteligência espacial desenvolvida pensa-se através de imagens e relações espaciais e tem-se uma grande capacidade de visualização; prefere-se atividades como o desenho, o visionamento de filmes e o trabalho com imagens. Aqueles que possuem uma inteligência quinestésica acentuada aprendem fazendo e aprendem melhor relacionando a informação com o seu próprio corpo, pelo que se inclinam para atividades físicas ou que impliquem movimento. Quem pensa através do ritmo e da melodia e memoriza canções facilmente diz-se que tem uma inteligência musical apurada. Este tipo de indivíduos habitualmente gosta de ouvir música, cantar e expressar-se através da música. A inteligência interpessoal caracteriza-se pela facilidade que uma pessoa tem em relacionar-se com outros e aprender e pensar através da troca de ideias com os outros. Quem tem este tipo de inteligência desenvolvida gosta de conversar e estar em grupo. Por último, a inteligência intrapessoal diz respeito à capacidade do indivíduo para relacionar a informação com as suas vivências e interesses. Pessoas com

uma inteligência intrapessoal acentuada tendem a gostar de trabalhar sozinhos, meditar, planejar e traçar objetivos próprios. (Harmer, 2001b: 46-7; Zenhas 9, 10)

A teoria das inteligências múltiplas veio dar um enquadramento teórico àquilo que todos os professores já tinham percebido, que todas as pessoas têm mais apetência para umas áreas do que para outras; assim se explica o sucesso que esta nova abordagem teve no campo da educação.

Ao aceitarmos a possibilidade das inteligências múltiplas, aceitamos a ideia de que não aprendemos todos da mesma forma e de que, portanto, existem diferentes estilos de aprendizagem. Enquanto professores, devemos dar resposta aos vários estilos de aprendizagem, pelo que não podemos basear o nosso ensino apenas em atividades linguísticas ou lógico-matemáticas, que historicamente têm sido as mais utilizadas. Como diz Marcia L. Tate, “... se as pessoas não aprenderem da forma como lhes ensinamos, temos de ensiná-las das muitas formas em que elas aprendem” (Feinstein 243).

Para podermos chegar a todos os alunos, temos de incluir variedade nas nossas aulas. No entanto, em primeiro lugar, devemos perceber e aceitar que somos condicionados pelas nossas inteligências dominantes, pelos nossos gostos e preferências e que, assim sendo, e parafraseando Jim Wingate, a forma como naturalmente ensinamos pode não ser a forma como os nossos alunos naturalmente aprendem (1997: 29). Se estivermos conscientes desta condicionante, mais facilmente poderemos conseguir um equilíbrio na planificação das nossas aulas.

Quanto mais diversificadas forem as atividades, mais hipóteses teremos de chegar a todos os alunos. Rosie Tanner sugere vários exemplos de atividades linguísticas que contemplam os vários tipos de inteligência e os vários domínios de aprendizagem de uma língua: *listening* (compreensão oral), *reading* (compreensão escrita), *writing* (produção escrita), *speaking* (produção oral), *grammar* (gramática), *vocabulary* (vocabulário), *literature* (literatura) (41). Relativamente ao trabalho com vocabulário, para os alunos com uma inteligência fortemente musical, propõe que estes decidam quais as novas palavras da letra de uma canção *pop* que gostariam de aprender.



Pessoalmente, acho mais interessante pedir aos alunos que escolham um conjunto de palavras e que com elas criem uma canção. Esta atividade permite-lhes exercitar a sua criatividade através da escolha de palavras, rimas e ritmo. Eles podem criar uma melodia nova ou fazer uso de uma já existente. Para além disso, ao darmos aos alunos a hipótese de escolherem as palavras, tornamos a atividade mais significativa e, como já vimos anteriormente, a atribuição de significado é um grande auxílio para a memória.

Segundo Tanner, alunos com uma inteligência intrapessoal dominante podem fazer o seu próprio livrinho de vocabulário com palavras que julguem importantes aprender. Sujeitos com uma inteligência interpessoal acentuada podem testar o vocabulário uns dos outros.

Embora considere a primeira atividade interessante, no caso da segunda procederia de outra forma: pediria aos alunos que explicassem uns aos outros um conjunto de palavras ou então que, em trabalho de pares, fornecessem pistas para o preenchimento de palavras cruzadas, tal como sugere Peter Watcyn-Jones na atividade *Half a Crossword*\*.

---

\* Nesta atividade proposta no livro *Vocabulary Games and Activities for Teachers* é fornecido a cada elemento uma folha com palavras cruzadas incompletas. A informação da folha A complementa a da folha B e vice-versa. Cada um dos alunos está apenas em posse de metade da informação necessária para completar a tarefa. Para realizar a atividade o aluno A deverá perguntar ao aluno B as palavras que lhe faltam para concluir a folha A. O aluno B está proibido de dizer as palavras de imediato, mas dá ao colega informação (sob a forma de definição ou pistas soltas) para que este as descubra. Depois, dá-se o processo inverso, passando o aluno B a fazer as perguntas e o A a indicar as pistas.

Cortar uma imagem de uma revista e legendá-la é a sugestão de Tanner para alunos com uma forte inteligência visual. Julgo que pode ser uma atividade aliciante, sobretudo para crianças. A adolescentes ou adultos, talvez sugerisse que criassem *mind maps* com vocabulário relativo a determinado tema, pois este tipo de atividade conjuga o aspeto visual com a criação de unidades significativas.<sup>10</sup>

Estes são alguns exemplos da multiplicidade de atividades que podem enriquecer as nossas aulas. Numa única aula pode não ser fácil cobrir todos os tipos de inteligência, mas ir variando as atividades ao longo das aulas não será difícil.

Qual será a forma como os nossos alunos naturalmente aprendem? Será que eles próprios sabem? Creio que tão importante quanto incluir variedade nas aulas, é alertar os alunos para os vários estilos de aprendizagem, fazê-los perceber que não aprendemos todos da mesma maneira e que o que resulta com uma pessoa pode não resultar com outra.

Nas minhas aulas, procuro recorrentemente fazer este trabalho de elucidação e vou fornecendo sugestões de possíveis maneiras de estudar determinado assunto. Incentivo-os a irem experimentando várias formas para compreenderem a que resulta consigo, pois tal como afirma Armanda Zenhas “[s]aber estudar . . . implica autoconhecimento da forma como se aprende” (Zenhas 9). Wingate sugere um questionário que poderemos adaptar e fornecer aos alunos para que descubram quais as suas inteligências dominantes (1996:29). Nunca utilizei este questionário, mas fá-lo-ei numa próxima oportunidade, pois pode ser um bom instrumento para ajudar os alunos a perceberem como aprendem melhor. Na minha opinião, este questionário é adequado para adolescentes e adultos, mas não para *young learners*, uma vez que a linguagem utilizada é demasiado complexa para esta faixa etária e algumas situações colocadas poderão ser de difícil compreensão. No caso dos

---

<sup>10</sup> Ver subcapítulo “Estratégias para a aprendizagem autónoma de vocabulário” para mais informação sobre *mind maps*.

alunos mais velhos, dependendo do seu nível de proficiência na língua, optaria por traduzir o questionário para português. O objetivo desta atividade vai para além da questão linguística.

#### 4. FATORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Não aprendemos uma língua estrangeira da mesma forma que aprendemos a nossa língua materna. Desde bebés ouvimos a nossa língua materna ser falada por todos aqueles nos rodeiam, contactamos direta e intensamente com ela em todos os aspetos da vida, consciente ou inconscientemente. O mesmo não acontece com uma segunda língua ou com uma língua estrangeira. Estes termos são recorrentemente utilizados de forma indiscriminada, mas Stern propõe uma distinção. *Segunda língua* diz respeito a uma língua não nativa que é aprendida num país onde é falada. Uma *língua estrangeira* consiste numa língua não nativa que é aprendida num país onde não é falada (16). Em termos genéricos, poder-se-ia dizer que para um suíço do cantão francês, o alemão é a segunda língua, enquanto que para um português residente em Portugal o alemão é uma língua estrangeira.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, pelo facto de ocorrer fora do seio de uma sociedade que a utiliza como principal meio de comunicação, requer “... instrução mais formal e outras medidas que compensem a falta de apoio do ambiente”, enquanto que uma segunda língua pode ser aprendida de forma mais informal, pois é amplamente utilizada no ambiente em que o sujeito se insere (Stern 16). Muitas considerações feitas sobre uma segunda língua podem ser aplicadas a uma língua estrangeira, na medida em que ambas se distinguem da língua materna.

Este capítulo não tem como objetivo fazer uma resenha das várias abordagens à aprendizagem de uma língua estrangeira, mas antes analisar os fatores que a podem influenciar.

No seu livro *How Languages are Learned*, Lightbrown e Spada apresentam vários fatores que podem afetar a aprendizagem de uma segunda língua: inteligência, aptidão, estilos de aprendizagem, personalidade, motivação e atitudes, identidade e ligação a um grupo étnico, crenças do aprendente e idade de aquisição (Lightbrown & Spada 57-75). Analisando cada um destes aspetos, tentarei perceber se podem ser aplicados à

aprendizagem de uma língua estrangeira e se, por si só, são suficientes para explicar as condicionantes deste tipo de aprendizagem.

*Inteligência.* Como vimos no capítulo anterior, a ideia de que existe uma única inteligência que pode ser medida através de testes de QI foi refutada e deu origem à teoria das Inteligências Múltiplas. Assim, a velha ideia de que as pessoas mais inteligentes aprendem línguas melhor cai por terra. A que tipo de inteligência nos estamos a referir quando caracterizamos alguém como sendo muito inteligente?

Atualmente, à luz da teoria de Gardner, o que se poderá dizer é que os indivíduos que têm uma inteligência linguística mais desenvolvida terão, à partida, mais facilidade na aprendizagem de uma língua, apesar de o domínio da língua não mobilizar apenas este tipo de inteligência.

*Aptidão.* A aptidão refere-se à capacidade para aprender rapidamente. Nas décadas de 50 e 60 foram criados testes de aptidão linguística que tinham como objetivo prever o progresso futuro de determinada pessoa na aprendizagem de uma língua. Estes testes mostraram-se redutores, uma vez que favoreciam os alunos do tipo analítico, deixando de fora os outros tipos de aprendentes (Lightbrown & Spada 57-8; Harmer, 2001b: 41) Creio não ser errado estabelecer uma correlação entre aptidão e inteligência dominante. Aprendemos mais depressa o que se encaixa nos moldes da inteligência que temos mais desenvolvida.

*Estilos de aprendizagem.* Os estilos de aprendizagem dizem respeito à predisposição para adotar uma estratégia de aprendizagem, independentemente das exigências específicas de uma tarefa. Estão, portanto, intimamente relacionados com os tipos de inteligência dominantes.<sup>11</sup>

*Personalidade.* Durante muito tempo achou-se que a extroversão estava ligada ao sucesso na aprendizagem de uma língua; no entanto, verificou-se que muitas pessoas introvertidas eram igualmente bem-sucedidas. De acordo com Lightbrown e Spada, a investigação disponível não mostra uma relação clara e bem definida entre personalidade e a aprendizagem de uma segunda língua.

---

<sup>11</sup> Ver subcapítulo “Inteligências Múltiplas”

Contudo, a minha experiência leva-me a concluir que há, de facto, determinadas características, determinados traços de personalidade, como a disposição para correr riscos, a perseverança e a ansiedade, que podem influenciar este tipo de aprendizagem.

Errar é um elemento inevitável do processo de aprendizagem. Pessoas que estão dispostas a correr riscos tendem a experimentar mais com a língua. A capacidade de perseverar é também um aspeto importante. Não fazemos tudo certo à primeira, e se tivermos a capacidade de não desistir imediatamente perante a adversidade aumentaremos as hipóteses de progredirmos na aprendizagem da língua.

A ansiedade tem sido vista como um fator negativo. Considerava-se a ansiedade como um estado permanente, mas estudos mais recentes indicam que a ansiedade pode ser temporária e específica de determinados contextos (Lightbrown & Spada 57-8). Uma pessoa pode ter um enorme à-vontade na leitura e na escrita e sentir-se ansiosa apenas quando tem de falar, pois se sente mais exposta à crítica dos outros.

Rebecca Oxford considera duas formas de ansiedade: *situational or state anxiety* (a que decorre da reação a uma situação particular) e *trait anxiety* (neste caso é uma característica permanente das pessoas predispostas a terem medo de várias coisas) (Oxford 34-5). Esta distinção é importante na avaliação que o professor faz dos seus alunos, no sentido de os conhecer melhor. Muito interessante é também a distinção entre *facilitating anxiety* e *debilitating anxiety*. A primeira constitui o tipo de ansiedade que mantém os alunos alerta, sendo, portanto, um “bom” tipo de ansiedade, que os pode favorecer. Já a segunda prejudica os alunos indiretamente, através da preocupação e da falta de confiança, e diretamente através da participação reduzida e da vontade de evitar a língua (Oxford 35).

Apesar de haver instrumentos criados para medir/diagnosticar os níveis de ansiedade na sala de aula, pessoalmente, acredito que a melhor forma é através da observação que o professor faz do seu contexto de sala de aula e através de uma relação de conhecimento mútuo que se vai estabelecendo com os alunos. Esta relação é, obviamente, facilitada pela continuidade pedagógica. Quando se tem turmas diferentes todos os anos, é mais complicado estabelecer essa relação.

*Motivação e atitudes.* O que nos leva a estudar uma língua? Fazemo-lo porque somos obrigados ou porque decidimos fazê-lo? O grau de motivação não será igual nas duas situações. A motivação pode ser de duas ordens: *integrative motivation* ou *instrumental motivation*. A primeira diz respeito ao desejo do indivíduo de aprender uma língua para se integrar na cultura alvo e para o seu enriquecimento cultural. A segunda relaciona-se com a vontade de aprender a língua para conseguir atingir objetivos práticos, tais como um emprego melhor (Oxford 33; Lightbrown & Spada 64). Harmer faz a distinção entre *motivação intrínseca*, uma motivação que vem do próprio aprendente e que pode resultar, por exemplo, de uma necessidade de realização pessoal, e *motivação extrínseca*, que é causada por fatores externos ao aprendente, tais como a necessidade de aprender a língua para progredir na carreira (Harmer, 2001b: 51).

De acordo com Zoltan Dörnyei, reconhecido investigador nesta área, a motivação é visível nas atitudes e comportamentos que o indivíduo assume nas diferentes situações em que está envolvido. Dörnyei relaciona motivação com sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. A motivação é o que distingue os alunos bem sucedidos dos alunos sem sucesso. Um aprendente motivado é um aprendente entusiasmado, dedicado e perseverante. É tarefa do professor motivar os alunos através do desenvolvimento de um processo motivacional, que pode ser dividido em quatro fases (que estão interligadas): 1) criar condições motivacionais básicas; 2) gerar a motivação inicial; 3) manter e proteger a motivação; 4) encorajar uma autoavaliação retrospectiva de carácter positivo. No desenvolvimento deste processo deverão ser usadas estratégias motivacionais, ou seja,

técnicas que promovem o comportamento do indivíduo face ao objetivo a atingir. No livro *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Dörnyei propõe várias estratégias que poderão guiar o professor na condução deste processo (Dörnyei 137-144).

*Identidade e ligação a um grupo étnico.* Segundo Lightbrown e Spada, as dinâmicas sociais e relações de poder entre as línguas podem ser um fator importante. Membros de uma minoria que aprendem a língua do grupo dominante podem ter atitudes diferentes de membros do grupo dominante que aprendem a língua de uma minoria (Lightbrown & Spada 65-6). Este problema coloca-se mais na aprendizagem de uma segunda língua do que na aprendizagem de uma língua estrangeira.

*Crenças do aprendente.* Os aprendentes têm ideias pré-concebidas sobre o processo de ensino-aprendizagem, que normalmente são ditadas por experiências anteriores. Acreditam muitas vezes que o processo de ensino deve ser conduzido de determinada forma, pois assim aprenderão melhor (Lightbrown & Spada 66-7).

Ao longo da minha experiência profissional pude observar que isto acontece mais com adultos do que com crianças e jovens, e ainda assim em pequena escala. Regra geral, os adultos sentem uma grande mudança no ensino, mas adaptam-se facilmente às práticas atuais e fazem uma leitura positiva das mesmas.

*Idade de aquisição.* Haverá uma idade ideal para aprender uma língua estrangeira? Esta pergunta relaciona-se com a questão dos períodos críticos/sensíveis abordada no primeiro capítulo.

Investigação realizada por Patricia Kuhl na década de 80 sugere a existência de um período sensível para a discriminação de sons. Os japoneses não conseguem distinguir entre R e L; no entanto, os bebés japoneses conseguem fazer essa distinção. De acordo com Blakemore e Firth “[p]or altura do final do primeiro ano de vida os bebés perdem a capacidade de distinguir sons aos quais não são expostos” (39). Esta capacidade para discriminar sons deixa de existir quando não é apoiada pela experiência.

Extrapolar esta questão para o domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira parece-me ser forçado, pois com esta idade as crianças não aprendem línguas



estrangeiras. Podem, quando muito, estar inseridas numa situação de *early bilingualism* (cf. Lightbrown & Spada 25).

Se por um lado há estudos, como o de Mark Patkowski, que parecem sugerir a existência de um período crítico na aprendizagem de uma de uma segunda língua, outros, como o de Snow e Hoefnagel Höhle, parecem indicar o contrário. Relativamente a esta questão, importa salientar que não há estudos conclusivos, mas a experiência leva-nos a crer que a capacidade de adquirir um *native-like accent* é maior quando se começa cedo a aprender a língua.

A realidade é que aprendentes de diferentes faixas etárias têm características diferentes que, obviamente, influem no seu processo de aprendizagem.

As crianças evidenciam normalmente entusiasmo e curiosidade na aprendizagem, mas se não estiverem verdadeiramente envolvidas na atividade facilmente se aborrecem e perdem o interesse (Harmer, 2001b: 38). Têm um instinto natural para o jogo e a diversão e, normalmente, têm uma grande capacidade de imaginar e fantasiar (Halliwell 3-7). Aprendem de forma holística sem prestarem atenção a formas linguísticas abstratas (Pinter 18). Reagem ao significado mesmo sem perceberem palavras individuais e normalmente aprendem mais indireta do que diretamente, isto é, vão aprendendo mais através daquilo que vai acontecendo à sua volta do que através do momento específico em que determinado assunto está a ser tratado na aula (Halliwell 3; Harmer, 2001b: 38; Phillips 5).

A possibilidade de experiências anteriores de aprendizagem influenciarem negativamente as crianças não se coloca tanto como nos adultos, pois, as crianças em virtude da sua tenra idade, não possuem muitas experiências de aprendizagem formal. O cérebro da crianças está ainda em desenvolvimento, pelo que as suas capacidades de abstração e reflexão são ainda reduzidas. Precisam de contextos concretos e, normalmente, não estão conscientes do seu estilo de aprendizagem.

Os adolescentes já são capazes de fazer exercícios de abstração, ainda que não demasiado profundos, e de perspetivar diferentes pontos de vista. A adolescência é um período que coloca muitos desafios ao indivíduo que, não só muda fisicamente, como se vê envolvido num processo intenso de busca de identidade. A aprovação pelos pares é muito importante (mais do que a aprovação do professor), bem como a pertença a um

grupo, pelo que podem ser relutantes a participar em atividades que os exponham perante os outros, a não ser que saibam de antemão que se vão sair bem. Querem chamar a atenção e ser reconhecidos pelos seus colegas, mas nem sempre escolhem o melhor caminho.

Os casos de indisciplina não são raros entre os adolescentes. Eles tendem a reagir emocionalmente às situações e sentem uma grande necessidade de se afirmarem, optando muitas vezes pelo confronto e pela medição de forças para o fazer.<sup>12</sup> No entanto, quando se sentem verdadeiramente envolvidos numa atividade, os adolescentes demonstram grande criatividade e capacidade de compromisso (Harmer, 2001b: 39).

No caso dos adolescentes, as experiências de aprendizagem anteriores são muito importantes. Tal como refere Harmer “[c]ada fracasso predispõe-nos para mais fracasso, cada sucesso dá origem à esperança de mais sucesso” (Harmer, 2001a: 11). Insucessos anteriores podem levar ao desânimo aprendido (*learned helplessness*) que, infelizmente, é bem mais comum do que o que seria desejável.

São muito frequentes comentários como *Não percebo nada de Inglês! Nunca percebi, não é agora que vou perceber*. Se fossem apenas ditos irrefletidos, nada haveria de grave neles, mas o problema é que espelham uma atitude de resignação perante a dificuldade, total desmotivação e resistência à aprendizagem. Não é fácil para o professor conseguir arrancar as raízes do desânimo aprendido.

Na escola onde lecionei nos últimos três anos, o grau de aproveitamento dos alunos a inglês não é muito elevado e o desânimo aprendido é bem patente. No meu contacto com os encarregados de educação fui-me apercebendo de que, talvez inconscientemente, alguns pais reforçam este desânimo ao fazerem à frente dos filhos comentários como os seguintes: *Ele nunca foi grande coisa! Já o irmão mais velho não percebia nada de inglês!* É como se houvesse uma resignação generalizada.

---

<sup>12</sup> Ver subcapítulo “O cérebro do adolescente”.

Os adultos possuem características únicas, muitas delas originadas pelas suas experiências de vida. Quando um adulto entra numa sala de aula leva consigo toda a sua bagagem experiencial. Ao ser dono de um leque alargado de experiências, as chances de poder relacionar a informação a aprender com a já existente aumentam. O professor deve fazer uso destas experiências para que a aprendizagem se possa tornar mais significativa para o adulto.

Como formadora de adultos fui-me apercebendo da importância de lhes dar espaço para contarem as suas experiências e peripécias. Ainda que, por vezes, possa parecer desperdício de tempo útil de aula, não o é, pois os benefícios ultrapassam largamente os possíveis prejuízos. Ao ter a possibilidade de relatar as suas experiências, o adulto sente que também tem algo de importante a dar, o que favorece a sua autoestima e sentimento de pertença. Estes momentos são para o professor uma “janela de entrada” no mundo daquela pessoa: começamos a conhecer melhor o seu contexto e a perceber como abordar os vários temas de forma a que se tornem relevantes para o adulto. Por outro lado, servem também para estreitar laços entre os vários elementos da turma e criar um ambiente de cooperação. No entanto, cabe ao professor estar atento a estes momentos e atuar como moderador, pois há pessoas que, por uma questão de temperamento ou de carência afetiva, tendem a manipular estas ocasiões e a impor as suas experiências.

As experiências dos adultos, o seu conhecimento do mundo e de diferentes contextos podem ainda ser utilizados para conjecturarem sobre palavras e expressões desconhecidas (Pinter 17-8).

Como já vimos, as experiências de aprendizagem anteriores podem condicionar o adulto relativamente ao que acha serem os métodos adequados para o processo de ensino-aprendizagem. Estes podem ter ideias já concebidas sobre a forma como devem ser ensinados e podem ser críticos relativamente aos métodos de ensino utilizados (Harmer,

2001b: 40). Pelo que pude constatar no trabalho que desenvolvi com adultos, normalmente isso não é um obstáculo.

O stress, porém, funciona como um obstáculo ao funcionamento do cérebro e, conseqüentemente, à aprendizagem.<sup>13</sup> No caso dos adultos, o stress é normalmente causado pela pressão de ter de conciliar a vida familiar com a profissional e com o estudo. Encontrar um equilíbrio entre estes três vetores nem sempre é fácil.

A maior parte das formações que dei a adultos foram em horário pós-laboral, o que implica que, na maior parte das vezes, as pessoas deixam de estar com as suas famílias para poderem assistir às sessões de formação. Deste modo, o tempo que passam nas aulas tem mesmo de valer a pena, ou seja, as pessoas têm de sentir que, de facto, estão a aprender e também têm de se sentir bem no ambiente de sala de aula. Mesmo para quem tem objetivos bem definidos, a escolha entre um ambiente de tensão e o conforto do lar não é difícil.

No caso deste tipo de formações o ambiente de sala de aula é crucial. Não nos podemos esquecer de que as pessoas estão lá depois de um dia de trabalho, pelo que deveremos saber estabelecer um equilíbrio entre momentos de trabalho mais intenso e momentos de maior descontração.

Na realidade estamos a lidar com as perceções que as pessoas têm do que é trabalho e do que é descontração, porque o trabalho está sempre presente. Ler e interpretar um texto ou ouvir e interpretar uma canção são ambas tarefas de grande valia no ensino de uma língua estrangeira, assim como fazer um exercício de gramática ou um jogo de mímica para rever vocabulário. No entanto, a ideia que as pessoas têm relativamente a estas tarefas é que umas são trabalho duro e outras momentos de descontração. Mais uma vez, o segredo parece ser a diversificação de atividades: é uma *win-win situation*, na qual todos os participantes beneficiam.

---

<sup>13</sup> Ver subcapítulo “O cérebro do adulto”.

Apesar de a dificuldade de conjugar os seus vários papéis (pai/mãe, marido/esposa, profissional, aprendente) ser frequentemente a maior fonte de stress para o adulto, este também pode advir de elevados níveis de ansiedade causados pela exposição a outros ou por situações anteriores de fracasso.

Conforme refere Harmer, os adultos têm expectativas relativamente ao processo de aprendizagem (2001b: 40). Na minha perspetiva, a questão das expectativas é das mais sensíveis, mais importantes e mais complicadas no ensino de adultos. Expectativas frustradas são um grande fator de desmotivação.

No trabalho com adultos pude ir constatando que estes trazem normalmente expectativas demasiado elevadas e desajustadas da realidade. Na maioria das vezes esperam mais de um curso do que este pode oferecer, pensando que depois de frequentarem um curso de trinta ou cinquenta horas passarão a falar fluentemente a língua estrangeira.

No ensino de adultos uma das mais importantes tarefas do professor é a de gestor de expectativas. Se, por um lado, não podemos matar os sonhos às pessoas, por outro, temos de as trazer à realidade. É por isso que fui aprendendo que a primeira aula é crucial, e agora começo sempre por um levantamento das expectativas da turma - o que esperam aprender, o que esperam ser capazes de conseguir fazer no final do curso - e confronto-a com o plano do curso. Havendo essa possibilidade, negoceio um ou outro tema com a turma, fazendo um pouco uso do método de *self-government* a que Piaget se referia. Depois deste confronto, procuro deixar bem claro que o nível a que poderão chegar será, em grande parte, determinado pela sua vontade e empenho. Tento desta forma estabelecer um equilíbrio entre as expectativas dos adultos e aquilo que o curso tem para oferecer. Este foi um caminho que aos poucos fui descobrindo, mas não duvido de que com o decorrer dos anos possa encontrar outros.

Os adultos tendem a ser mais disciplinados e a estar mais preparados para perseverar (Harmer, 2001b: 40). Isto pode dever-se ao facto de normalmente terem bem definidos os objetivos pelos quais estão a aprender uma língua, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos.

Os adultos são capazes do pensamento abstrato, uma vez que, como vimos anteriormente, os seus lobos frontais já estão totalmente desenvolvidos. Isto significa que são capazes de participar em atividades mais complexas e que sabem adiar a recompensa, pelo que lidam melhor com objetivos a longo-prazo do que as crianças e os adolescentes. Esta capacidade permite-lhes analisar a linguagem de forma abstrata e colocar deliberadamente hipóteses sobre as características de outra língua, tal como refere Annamaria Pinter. Podem comparar padrões e formas linguísticas semelhantes ou diferentes dos da sua língua materna (17-8).

Com grupos de adultos não costuma haver problemas de disciplina, mas estes também podem ser perturbadores e cansativos, sobretudo porque podem ser muito conversadores ou porque chegam tarde às aulas (Harmer, 2001a: 11). Os atrasos podem, efetivamente, ser um elemento perturbador, bem como as faltas.

Curiosamente, ao longo do tempo pude ir verificando que os problemas de pontualidade e assiduidade são mais frequentes nas formações *in-company*. Apesar de acontecer em menor escala do que com adolescentes, também existem algumas situações em que o professor tem de atuar como gestor de conflitos.

Na idade adulta todas as áreas do cérebro já estão desenvolvidas. Assim, os adultos são capazes de mais facilmente refletir sobre o seu processo de aprendizagem e perceber quais as estratégias que melhor se adequam a si próprios, embora nem sempre estejam conscientes da importância da metacognição.

Lightbrown e Spada fazem também referência a alguns aspetos relacionados com o contexto de aprendizagem: *freedom to be silent*, *ample time*, *corrective feedback*, *modified input*. Na minha opinião, estas questões (à exceção da relacionada com o tempo) têm a ver com o contexto específico de cada sala de aula e com a prática específica de

cada professor. Julgo que seria mais interessante analisar fatores relacionados com um âmbito mais alargado.

Que importância tem determinada língua numa sociedade ou comunidade específica? Se a globalidade da população considerar uma língua importante, maiores serão as hipóteses de o próprio aprendiz achar importante. Tomemos o caso do alemão em Portugal. Na maioria dos casos, este idioma tem para as pessoas um grau de importância reduzido, o que pode, em parte, explicar a fraca adesão a esta disciplina. No entanto, em comunidades com forte tradição de emigração para a Alemanha ou a Suíça o grau de relevância dado a esta língua é maior. É preciso ter obviamente em conta que, nesta situação, o objetivo de aprendizagem da língua se torna, geralmente, muito mais concreto. Aprende-se o idioma para se falar com os familiares que entretanto nasceram no país de acolhimento ou para, mais tarde, ir para lá trabalhar.

O tempo de exposição à língua é um fator muito importante. Não me refiro ao contexto de sala de aula, mas sim ao tempo que os sistemas educativos contemplam para o ensino da língua. Ter uma aula de língua estrangeira uma ou duas vezes por semana é bem diferente de ter aulas todos os dias. É necessário que haja uma adequação entre aquilo que é esperado dos alunos e as condições que lhes são dadas para atingir esse objetivo. Quando o domínio do inglês é visto como um instrumento essencial de trabalho e como um fator de competitividade, é difícil perceber como uma aula semanal de noventa minutos pode ser suficiente para uma turma de 9.º ano. Lightbrown e Spada afirmam mesmo que “[u]ma ou duas horas por semana – mesmo durante sete ou oito anos – não produzirá falantes muito avançados de uma segunda língua” (187). Esta exposição reduzida acaba por causar um sentimento de frustração nos alunos que pensam e chegam inclusivamente a verbalizar o seguinte: *“Tanto tempo a estudar uma língua e não sei dizer nada.”*

Para além do tempo do previsto nas matrizes curriculares, é também preciso considerar as oportunidades de exposição à língua fora do contexto de sala de aula. O acesso a bens culturais como livros, filmes, discos e canais estrangeiros tem também influência na aprendizagem de uma língua, pois é não só uma forma indireta de aprendizagem, como aumenta o tempo de exposição à língua. Uma sociedade que disponibiliza na televisão e no cinema filmes não dobrados aumenta o contacto dos seus cidadãos com determinada língua. Um aluno de inglês está à partida muito mais exposto à língua que estuda do que um aluno de alemão.



## 5. A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

Aquisição e aprendizagem são termos frequentemente utilizados para a expressão de um mesmo conceito, mas Stephen Krashen fez uma clara distinção entre os dois. De acordo com este autor a *aquisição (acquisition)* descreve um processo de aprendizagem da segunda língua idêntico ao utilizado na aprendizagem da língua materna (8). Este processo do qual o sujeito raramente está consciente é correspondente à forma natural de se aprender, não havendo uma preocupação com as questões da forma linguística (Stern 20). Pelo contrário, a *aprendizagem (learning)* diz respeito a um processo consciente, que se relaciona fortemente com as regras de uma língua e com a aprendizagem formal da mesma (Krashen 8; Stern 20). Porém, como refere Stern, esta distinção traz alguns problemas, uma vez que não coincide com a terminologia utilizada na Psicologia e provoca uma restrição ao uso do termo aprendizagem, que passa a designar apenas a aprendizagem escolarizada (20).

A palavra “aquisição”, utilizada neste capítulo, não deve ser encarada no sentido estrito que Krashen lhe atribui. Refiro-me a aquisição de uma forma geral, pretendendo englobar a aprendizagem que não é consciente, mas também a que é; a aprendizagem que surge naturalmente e a que é fruto de um processo formal.

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira pretende perspetivar a aquisição de vocabulário do ponto de vista do aprendente; a segunda, intitulada *O ensino de vocabulário*, assume o ponto de vista do professor, naquilo que este deve saber e fazer para auxiliar o aluno a melhorar o seu léxico.

### 5.1. A aprendizagem de vocabulário

Quando pensamos em vocabulário, pensamos imediatamente em palavras. Mas o que é uma palavra? Como dizem John Morgan e Mario Rinvulcri, cada palavra é um mundo (10). É na verdade, um mundo com forma e conteúdo, que estabelece relações com outros mundos.

Existem dois tipos de palavras: *gramatical words* (palavras como preposições, conjunções, determinantes, etc) e *content words* (palavras que transportam uma grande carga de informação, palavras com significado lexical). O primeiro tipo constitui um grupo fechado, enquanto o segundo é um grupo aberto, uma vez que não há limite para o número de novas palavras que podem ser adicionadas (Thornbury 4).

Aprender uma palavra, qualquer que seja o seu tipo, implica, de uma forma muito geral, aprender o seu significado e a sua forma. É importante referir que aprender vocabulário não significa unicamente aprender palavras isoladas, mas também *language chunks*, que, segundo Harmer, são “unidades pré-fabricadas” (Harmer, 2001b: 21). São expressões formadas por um grupo de palavras, que são armazenadas na nossa memória e recuperadas como conjuntos. Podem ser, por exemplo, expressões idiomáticas, *phrasal verbs* ou expressões fixas.

### 5.1.1. O léxico mental

A linguagem que vamos adquirindo, sob a forma de palavra isolada ou de *language chunks*, vai ficando armazenada numa “estrutura” em permanente construção – o *léxico mental*. De acordo com Ana Bernardo

[o] léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interactiva e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintáctico e semântico), durante a recepção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento.” (Bernardo 29)

Para Thornbury, o léxico mental é “... é um sistema sobreposto, no qual as palavras são armazenadas como ‘entradas duplas’ – uma contendo informação sobre o significado e a outra sobre a forma” (17). Este sistema é como se fosse uma rede de associações composta por duas macrocomponentes: a forma e o significado. É com base nestas duas componentes que o nosso conhecimento das palavras é organizado. Palavras

com uma forma semelhante parecem estar interligadas, mas o mesmo acontece com vocábulos que se relacionam em termos de significado (Thornbury 16-7).

Se as palavras são armazenadas com base na forma e no significado, quererá isso dizer que lhes podemos aceder através de ambas as vias? Tudo parece indicar que sim, mas há estudos que sugerem que a via do significado é mais utilizada.

Partindo do princípio de que a rapidez da resposta reflete o sistema lexical, Freedman e Loftus testaram a teoria pedindo a um grupo de pessoas que realizassem duas tarefas diferentes: 1) indicar um fruto começado pela letra *p*; 2) indicar uma palavra começada por *p* que fosse um fruto. A resposta à primeira tarefa foi mais rápida que a segunda. Apesar de ambas as tarefas incluírem aspetos relacionados com o significado e com a forma, na primeira o enfoque é o significado e na segunda a forma (Gairns & Redman 88). Os resultados sugerem que o cérebro está mais predisposto para procurar informação com base no significado do que com base na forma.

Um aprendente não é uma *tabula rasa*, e antes de iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira já possui um léxico mental. Mas como se enquadra, então, a aprendizagem do vocabulário em língua estrangeira? Será que este é incorporado no léxico mental já existente? Ou será que se cria um léxico mental independente para a língua estrangeira? Ao afirmar que “[a]prender uma segunda língua implica aprender um novo sistema conceptual e construir uma nova rede de vocabulário – um segundo léxico mental”, Thornbury parte do princípio de que a aprendizagem de uma segunda língua implica a criação de um novo léxico mental (18).

### **5.1.2. O esquecimento de vocabulário**

Se é certo que memorizamos palavras e as integramos no léxico mental, também é certo que as esquecemos. Segundo Feinstein, de uma forma geral, o esquecimento manifesta-se através de um processo de eliminação de informações recentes e através da deterioração das memórias já armazenadas (Feinstein 231), o mesmo se aplicando ao vocabulário.

Segundo Thornbury os fatores que levam ao esquecimento das palavras são a ausência de oportunidades para as usar, a interferência de outras aprendizagens e a reciclagem insuficiente (26). Conforme foi referido no primeiro capítulo, o nosso cérebro rege-se pelo princípio use *it or lose it*. O vocabulário não é exceção. Se não usarmos as palavras, acabamos por as esquecer. Para que isso não aconteça, devemos proporcionar aos nossos alunos várias oportunidades para usarem o vocabulário aprendido. Estas atividades não têm de assumir a forma de exercícios de vocabulário, podendo ser atividades de escrita ou de produção oral, por exemplo.

Note-se, contudo, que a aprendizagem de uma palavra nova, que seja muito semelhante a outra já aprendida, pode levar ao esquecimento do vocábulo aprendido anteriormente. Tal como refere Thornbury, “[a]s novas palavras têm o efeito de ‘sobrescrever’ o material previamente aprendido” (26).

Quando se aprende mais do que uma língua estrangeira ao mesmo tempo, há ainda outra situação interessante a verificar: a interferência provocada pela aprendizagem de outra língua. De facto, não são raros os casos de alunos que, a meio de uma composição em inglês, incluem algumas palavras francesas ou palavras inglesas num texto em alemão. Sempre que aprendizagens prévias interferem com novas aprendizagens, está-se perante um processo de interferência proativa. O processo inverso, ou seja, a interferência de novas aprendizagens com aprendizagens antigas, designa-se por interferência retroativa (Feinstein 232).

### **5.1.3. Tipos e dimensão de vocabulário**

Quem estuda uma língua estrangeira, qualquer que seja, sabe bem que aprendizagem de vocabulário é um processo contínuo que nunca está concluído. Sabe também que essa aprendizagem é feita dentro e fora da sala de aula. Está ainda ciente de que algumas palavras são aprendidas autonomamente e outras com ajuda. E, ainda que não saiba os termos técnicos para explicar a situação, sabe que há palavras que não é capaz de usar, mas que é capaz de compreender quando estão em contexto.

A aprendizagem de uma língua pode ser *formal*, quando se faz em contexto escolar, ou *informal*, quando essa aprendizagem é adquirida por contacto com os *mass media*, a vizinhança e a família, entre outras situações. Muitas vezes, é da combinação destas duas formas que resulta a aprendizagem de uma língua estrangeira. Um bom exemplo disso é o caso da maioria dos alunos portugueses. Há alguns anos, o contacto com a língua estrangeira resumia-se quase exclusivamente à sala de aula. Atualmente, com a massificação dos meios de comunicação e a proliferação das novas tecnologias, há mais oportunidades para a aprendizagem informal (sobretudo no que diz respeito ao inglês), o que pode interferir de forma positiva na aprendizagem de vocabulário, visto que os alunos estão mais expostos à língua.

Dentro do contexto formal de aprendizagem de uma língua pode ocorrer a *aprendizagem incidental* de vocabulário. A *aprendizagem incidental* acontece quando aprendemos vocabulário, apesar do foco da atenção estar numa atividade não designada para o efeito. É como se fosse um produto colateral de uma atividade diferente.

O nosso conhecimento das palavras pode ser recetivo ou produtivo. O *vocabulário recetivo* (ou passivo) diz respeito a itens vocabulares que só reconhecemos e compreendemos em contexto, enquanto que o *vocabulário produtivo* (ou ativo) inclui palavras que conseguimos recordar e usar adequadamente (Gairns & Redman 64-5). Tal como Scott Thornbury refere, o nosso conhecimento recetivo de vocabulário excede o produtivo e, normalmente, precede-o. Somos capazes de compreender mais palavras do que as que proferimos e antes de utilizarmos as palavras, percebemo-las (15).

Sendo certo que o nosso vocabulário recetivo é mais alargado que o produtivo, podemos refletir um pouco sobre a questão da extensão do vocabulário. No caso do inglês, Thornbury indica as 2000 – 3000 palavras como um número condizente com um *core vocabulary*, ou seja, vocabulário básico (20, 21). De acordo com Murcia “... um vocabulário básico de cerca de duas mil palavras é responsável por aproximadamente 80 por cento do que ouvimos e vemos” (287). As palavras que integram o *core vocabulary* são normalmente hiperónimos, palavras utilizadas para definir outras e palavras com várias coocorrências (Thornbury 34-5).

A meu ver, do ponto de vista do aprendente, a quantificação não é um aspeto muito relevante. Se pensarmos em termos práticos, ninguém se põe a contar o número de

palavras que sabe e, no limite, o que conseguiria fazer seria quantificar o seu vocabulário produtivo. Mas e o vocabulário recetivo?

A dimensão do vocabulário que cada pessoa deve aprender está obviamente dependente dos seus objetivos e das suas necessidades, que variam com o tempo e com as situações.

#### **5.1.4. Estratégias para a aprendizagem autónoma de vocabulário**

Se é verdade que aprendemos determinadas palavras sozinhos, talvez seja pertinente questionarmo-nos sobre as estratégias, que de forma autónoma, cada pessoa pode utilizar para aprender vocabulário. Como é óbvio, não nos referimos à aprendizagem incidental, mas a uma aprendizagem consciente e deliberada. Gairns e Redman apresentam três estratégias (76 – 85):

- *perguntar a outros* – perguntar o significado parece ser a atitude mais natural quando nos deparamos com uma palavra que não compreendemos. Se pensarmos numa situação de diálogo, perguntar o que significa determinada palavra é passível de acontecer quando somos o recetor da mensagem. No entanto, quando assumimos o papel de emissores, esse cenário já não se coloca. O mais comum neste caso é a pessoa tentar, através de uma clarificação do contexto, eliciar o vocábulo. Para clarificar o contexto a pessoa pode recorrer a gestos e mímica, mas pode também fazê-lo verbalmente. No entanto, conforme referem Gairns e Redman, os professores devem fornecer aos alunos meios linguísticos que lhes permitam utilizar esta estratégia (por exemplo, *It's the thing you use for...* (beating eggs), *It's the place where you...* (wait for the doctor)). Se há pessoas que usam esta estratégia intuitivamente, outras precisam de treinar este mecanismo.
- *utilizar o dicionário* – a utilização do dicionário permite a aprendizagem autónoma de vocabulário dentro e fora da sala de aula. Este é um

instrumento valioso que nos pode dar muita informação, quando bem utilizado; torna-se pois necessário treinar os alunos no seu uso. Tal como diz Virginia Allen, os dicionários são passaportes para a independência (83).

Para crianças recomenda-se o uso de *picture dictionaries*.

- *inferir o significado através do contexto* – deduzir o significado de uma palavra através do contexto ou mesmo através da própria palavra (decompondo-a em unidades menores, identificando afixos...) é uma estratégia óbvia para determinadas pessoas, mas não para outras. Segundo Celce-Murcia, “[f]azer a transição para uma aprendizagem independente pode ser mais fácil e mais eficaz se os professores ajudarem os alunos a aprender a reconhecer pistas para a inferência do significado de palavras através do contexto” (290). Assim sendo, o professor deve promover atividades que permitam aos alunos ir treinando este trabalho dedutivo.

De acordo com Gairns e Redman, uma forma de o fazer é através da substituição de um item em particular por uma *nonsense word*, para que os alunos se possam focar nos elementos que o contexto fornece e descobrir qual a palavra em falta.

Quando faço este tipo de atividade com os meus alunos, costumo escolher a palavra *banana/Banane* para *nonsense word*. Todos os alunos conhecem a palavra e estranham imediatamente a sua ocorrência no texto (como é óbvio, não a utilizo em textos relacionados com a alimentação.)

Outra hipótese é assinalar determinada palavra num texto e fornecer ao aluno várias alternativas, sendo apenas uma delas correspondente ao verdadeiro significado. Verifica-se que este tipo de atividade é cada vez mais sugerido nos manuais e aparece recorrentemente nos testes intermédios de inglês.

Para trabalhar a inferência de vocabulário com *young learners*, Sarah Phillips apresenta uma sugestão interessante: os alunos leem um texto maioritariamente na sua língua materna, mas com algumas palavras da língua estrangeira à mistura. Posteriormente, sozinhos ou com a ajuda do professor, deverão inferir o significado das palavras em língua estrangeira (71).

Os alunos podem ainda manter cadernos de vocabulário que vão completando com as palavras que vão aprendendo formal e informalmente. O caderno pode estar organizado em forma de lista ou conter elementos com maior impacto visual. Listar vocabulário acompanhado do equivalente na língua materna é a forma mais tradicional de elaborar um caderno de vocabulário, mas não necessariamente a mais eficaz, pois como se verá mais à frente a tradução tem várias limitações. Mais aconselhável seria, como sugerem Gairns e Redman, colocar a palavra acompanhada de informação gramatical (quando relevante), de uma breve explicação e de uma frase-exemplo clara e ilustrativa do significado da palavra em questão. A listagem de vocabulário pode ser feita por temas ou por ordem alfabética. O caderno de vocabulário pode também ser uma coleção de *mind maps*, de diagramas do tipo *spidergram* ou de outros tipos e ainda em forma de árvore.

Apesar de este ser um trabalho que o aprendente pode autonomamente fazer, o professor deve mostrar aos alunos as várias formas de construir um caderno de vocabulário. Pode, por exemplo, utilizar *mind maps* nas aulas e explicar aos alunos como podem criar os seus.

Os *mind maps* são ótimos instrumentos de trabalho. Têm muita cor e criam um impacto visual forte, o que só por si chama a atenção, além do que assentam numa rede de associação de ideias, um pouco à semelhança das redes neuronais que o nosso cérebro constrói. É curioso notar que o aspeto de um *mind map* se parece muito com o da estrutura de um neurónio.

Ao elaborarmos um *mind map*, devemos escrever no centro o assunto principal e, preferencialmente, associar-lhe uma imagem. A partir do centro saem ramos onde são registadas informações importantes. Estes ramos ainda se dividem em ramificações mais finas destinadas à informação menos relevante. Os *mind maps* podem constituir um



instrumento de trabalho privilegiado para sujeitos com uma forte inteligência visual. Vejo esta ferramenta como mais adequada para adolescentes e adultos, mas pode também ser utilizada por *young learners* quando reduzida a um nível elementar.

Normalmente uso *mind maps* quando pretendo introduzir um tema novo através de *brainstorming*. À medida que as ideias dos alunos vão surgindo, vou criando no quadro o *mind map* com as palavras-chave que as traduzem. No entanto, também já utilizei esta técnica para construir um resumo da matéria lecionada.

Para *young learners*, a elaboração de *picture dictionaries* pode ser uma alternativa ao uso de cadernos de vocabulário, uma vez que grande parte do léxico que aprendem é concreto. Estes dicionários por imagens devem preferencialmente ser construídos pelos alunos de forma autónoma, mas até que eles sejam capazes o fazer será necessária orientação do professor. À semelhança dos cadernos de vocabulário, os glossários podem tornar-se valiosos instrumentos de aprendizagem.

Quando ensinava um módulo técnico de inglês comercial a uma turma de adultos, pensei que seria uma boa ideia propor-lhes a elaboração de um glossário. No final de cada aula, depois de discutirmos quais as entradas do glossário para aquele dia, reservava algum tempo para a elaboração da tarefa. No fim do módulo, todos os formandos concordaram que o glossário havia sido uma mais-valia. Baseando-me nesse *feedback*, quando lecionei o mesmo módulo a jovens, resolvi adotar a mesma estratégia, que mais uma vez se revelou muito positiva. No módulo seguinte, com a mesma turma, não exigi a elaboração de um glossário, mas, para minha surpresa e satisfação, deparei-me com alguns alunos a criarem o seu próprio glossário. Quantas mais estratégias dermos a conhecer aos alunos, mais preparados eles estarão para selecionarem aquelas que se adaptam ao seu estilo de aprendizagem.

Os alunos podem igualmente utilizar *word cards*, que consistem em cartões que de um lado têm a palavra em língua estrangeira e do outro o correspondente em língua materna. Podem também ter de um lado a palavra e do outro a ilustração ou, então, de um lado a palavra e do outro informações gramaticais (como, por exemplo, no caso dos verbos irregulares, de um lado está o infinitivo e do outro o passado e o particípio passado). Os *word cards* podem ser feitos pelos alunos ou fornecidos pelo professor e utilizados por aprendentes de qualquer faixa etária.

Pessoalmente, acho que esta é uma estratégia interessante, ainda que lhe reconheça uma grande limitação – a descontextualização. Enquanto aluna, utilizei-a pela primeira vez para aprender os verbos irregulares em alemão. Dessa vez os *word cards* não foram feitos por mim, mas antes fornecidos pelo professor. Já cheguei a levar a minha caixinha dos verbos irregulares para a aula, no sentido de motivar os alunos a tentarem esta estratégia, mas não funcionou. Pensando bem, se o meu professor de alemão não tivesse fornecido os cartões, talvez nunca tivesse experimentado esta estratégia, o que me leva a concluir que, de futuro, o melhor será disponibilizar aos alunos os *word cards*.

## 5.2. O ensino de vocabulário

Em contexto escolar, como o tempo de exposição à língua é limitado e existem outros tipos de constrangimentos (como por exemplo o cumprimento das exigências dos programas), não podemos deixar o vocabulário ao acaso e partir do princípio de que os alunos o aprenderão somente de forma incidental (Gairns & Redman 1). É tarefa do professor fazer um trabalho prévio de seleção de vocabulário e de planificação de atividades para utilização do mesmo. Não obstante a importância da aprendizagem

incidental, o professor deve agir deliberadamente no que diz respeito ao vocabulário, não descurando a liberdade do aluno de escolher as palavras que quer ou precisa de aprender.

No caso do sistema português de ensino público, no qual a carga horária atribuída ao inglês e ao alemão é manifestamente reduzida, considero de primordial importância o trabalho do professor na planificação do ensino do vocabulário. Regra geral, do 1.º ao 11.º anos de escolaridade, os alunos têm apenas duas aulas de língua estrangeira por semana e, em alguns casos, apenas uma. Em virtude desta situação, devemos tirar o máximo partido do tempo que temos disponível e ser altamente intencionais no nosso trabalho, o que não significa que não haja espaço para a aprendizagem incidental.

#### 5.2.1. A seleção de vocabulário

Mas, então, que vocabulário devemos ensinar? Que parâmetros deveremos ter em conta aquando da sua seleção? O critério geral utilizado na seleção de vocabulário é a sua utilidade. O conceito de utilidade é muito subjetivo e variável, o que é útil para uns não é para outros. Como operacionalizar este critério geral? John Potts indica dois aspetos importantes a considerar (38):

- a *frequência* (*frequency*) – palavras que são utilizadas mais frequentemente que outras serão, à partida, mais úteis. Dicionários como o *Duden* online já fornecem informação sobre a frequência das palavras. É óbvio que a questão da frequência de determinada palavra tem de ser articulada com o propósito do ensino da língua estrangeira. A palavra alemã *Kompresse* (compressa) é assinalada no referido dicionário como sendo de baixa frequência; no entanto, em contexto médico, é muito comum. Num curso de alemão para fins específicos, vocacionado para a área da medicina, seria fundamental selecionar esta palavra.

- e o *espectro de utilização (range)* – há palavras que têm um espectro de utilização mais alargado e que, portanto, são mais úteis. A palavra *thin* serve mais propósitos do que *slender*.

Gairns e Redman fazem referência a outros aspetos merecedores da nossa atenção (59-64):

- *fatores culturais (cultural factors)* – há palavras que são muito relevantes em determinadas culturas, mas não em outras. Por exemplo, as nove palavras diferentes que os esquimós usam para designar “neve” e “gelo” não têm grande valor para quem vive nos trópicos.
- *necessidade e nível (need and level)* – uma pessoa que está a aprender alemão porque vai emigrar para a Alemanha para trabalhar como enfermeira/o tem necessidade de aprender vocabulário diferente de alguém que quer aprender a língua porque vai fazer turismo. O tipo de vocabulário a selecionar deve ser ajustado ao nível dos alunos. Alunos de iniciação precisam de vocabulário elementar, mas à medida que vão progredindo na aprendizagem da língua, vai sendo necessário o ensino de léxico mais complexo.
- *conveniência (expediency)* – a aprendizagem de determinados itens lexicais é muito conveniente para o próprio desenrolar da aula; um exemplo disso é a terminologia gramatical e o vocabulário relativo às instruções.

Em algumas formações que dei a adultos era totalmente responsável pela escolha de conteúdos temáticos, pelo que grande parte da seleção de vocabulário era feita por mim. Refletindo sobre as decisões que tomei, chego à conclusão de que nem sempre foram as melhores, pois não respeitei todos os aspetos acima referidos. Por vezes, seguimos a tendência natural de ensinar o que nos foi ensinado e da forma como nos foi ensinado. Atualmente, seria mais criteriosa, já que estou mais consciente dos aspetos que devem reger a escolha de vocabulário.

No ensino regular, parte da seleção de vocabulário é feita pelos autores dos manuais. Segundo Scott Thornbury, esta seleção é normalmente feita de acordo com os seguintes fatores: *usefulness* (utilidade), *frequency* (frequência), *learnability* (facilidade em ser aprendido) e *teachability* (facilidade em ser ensinado) (34). Uma vez que os dois primeiros itens já foram analisados, centrar-me-ei agora nos últimos dois.

Há palavras, que pela sua semelhança com a língua materna, são muito fáceis de aprender, como por exemplo *hospital*. Mas haverá necessidade de palavras desta natureza serem alvo de uma seleção? Não serão elas aprendidas pelos alunos de forma incidental? Será a *learnability* um critério verdadeiramente relevante?

*Teachability* consiste na facilidade de ensinar uma palavra. Uma palavra é mais fácil de ensinar quando é possível demonstrá-la ou ilustrá-la. Julgo que só faz sentido considerar este critério quando a palavra satisfaz outros requisitos como frequência, espectro de utilização, necessidade e nível. Na minha perspectiva, *teachability* por si só não é um parâmetro suficientemente relevante. Qual a vantagem de seleccionar uma palavra pelo facto de ser fácil de ensinar, se esta não se revela necessária para os alunos?

Grande parte da seleção de vocabulário é feita pelos autores dos manuais, mas estes são alheios à especificidade de cada meio escolar, pelo que cabe ao professor fazer uso da máxima *adapt, don't adopt*. Não se pode viver uma “ditadura do manual”.

Depois de feita a seleção do vocabulário, o professor deve ainda decidir relativamente aos itens lexicais que deverão fazer parte do conhecimento produtivo e aos que ficarão apenas como conhecimento recetivo (Gairns & Redman 54-65). Como é claro, nada pode garantir que haja uma correspondência entre a decisão que o professor faz e o que, de facto, acontece. Esta decisão é importante para o professor planear o seu trabalho. Os itens seleccionados para integrar o vocabulário produtivo dos alunos serão alvo de um trabalho mais intenso, de forma a que os alunos os possam utilizar frequentemente.

### **5.2.2. Fontes de vocabulário em contexto de sala de aula**

Numa sala de aula, a que materiais se pode recorrer para alargar o vocabulário? Scott Thornbury menciona os manuais, o professor, os alunos, os livros de vocabulário,

as listas de vocabulário, textos curtos, livros de histórias, dicionários e *corpora* como possíveis fontes de vocabulário (32-74).

Os manuais, o professor e os alunos são fontes evidentes de vocabulário numa aula. Os livros de vocabulário não são usualmente utilizados na aula, mas podem constituir um ótimo instrumento de trabalho autónomo e um recurso que o professor utiliza na elaboração de fichas de trabalho. *English Vocabulary in Use* e *English Vocabulary Organiser* são bons exemplos de livros deste género em língua inglesa.

As listas de vocabulário como um material de trabalho fornecido pelo professor aos alunos caíram um pouco em desuso. Uma das desvantagens das listas é que o vocabulário não está contextualizado. Normalmente consistem em duas colunas, uma com as palavras na língua estrangeira e outra com os equivalentes na língua materna. Ora, este tipo de lista não requer qualquer trabalho por parte do aluno, a não ser a memorização. O aluno não tem de tomar nenhuma decisão quanto ao significado das palavras e, quanto mais este tiver de pensar sobre o significado da palavra, maior será a probabilidade de esta ficar gravada na sua memória. Contudo, o uso de listas de vocabulário também tem as suas vantagens, pois permite aos alunos testarem-se a si próprios e adquirirem muitas palavras num curto espaço de tempo. “Alguns investigadores estimam que possam ser aprendidas deste modo até trinta palavras por hora.” (Thornbury 33).

Eu já experimentei a utilização de listas de vocabulário. Tinha uma turma de 11.º ano com fraco aproveitamento à disciplina de inglês. Antes de iniciar a unidade relativa ao tema “Ambiente”, resolvi dar aos alunos uma lista de vocabulário. Percorri a unidade no manual e fiz um levantamento de palavras importantes relacionadas com o tema. Para além das palavras que recolhi do manual, decidi incluir outras que considerava relevantes. Elaborei, então, uma lista de vocabulário com duas colunas, uma em inglês e outra em português, mas sem correspondência direta. Em trabalho de pares, foi tarefa dos alunos fazer corresponder as expressões portuguesas às inglesas. Posteriormente foi feita a correção do exercício. Esta atividade tinha um duplo objetivo: 1) ensinar vocabulário relevante que apareceria

nos textos a trabalhar na unidade, de maneira a simplificar um pouco as atividades de leitura (de que os alunos não gostavam e nas quais tinham muitas dificuldades); 2) fornecer aos alunos uma compilação de vocabulário, de fácil consulta, a que pudessem recorrer em caso de dúvida.

O balanço global da atividade não foi muito positivo, pois verifiquei que esta resultou apenas com os bons alunos, com os quais outras atividades teriam tido o mesmo tipo de efeito. Os alunos com fraco aproveitamento, que eram a minha maior preocupação no momento, não beneficiaram muito da lista de vocabulário. A experiência que tenho como aluna de línguas e enquanto professora (através do que observo) leva-me a concluir que as listas de vocabulário funcionam bem como instrumento de estudo, especialmente quando são feitas pelos alunos.

Os textos curtos são fontes privilegiadas de vocabulário. O facto de as palavras estarem em contexto e de o seu tamanho permitir um trabalho mais pormenorizado são os seus maiores benefícios. Para além dos textos presentes no manual, o professor pode seleccionar outros que considere importantes. Tal como refere Thornbury, os textos podem ser escritos ou orais, ser mais ou menos formais e de vários géneros (desde artigos de revistas a textos literários) (54-6).

Os livros de histórias, sejam eles autênticos ou adaptados (*readers*), também proporcionam o contacto com palavras em contexto. Ao longo de um livro, o leitor vai deparar-se várias vezes com as mesmas palavras. Não há forma mais natural de repetição.

Durante o período de estágio criei com as minhas três colegas e a Orientadora de Inglês uma Biblioteca de Turma para o 7.º ano. Com dinheiro que o núcleo de estágio anterior e o nosso haviam angariado, comprámos livros suficientes para que todos os alunos pudessem ler um. A experiência foi muito interessante. Verificámos que a maioria dos alunos lia de facto os livros e que gostava de o fazer. Trocavam inclusivamente impressões uns com os outros, recomendando os livros de que tinham gostado aos colegas mais próximos. É difícil avaliar o vocabulário que

aprenderam com as suas leituras, mas a verdade é que no momento de trabalhar a leitura extensiva, não tiveram grandes dificuldades.

Os dicionários podem ser uma fonte muito rica de vocabulário, mas é necessário que os alunos estejam treinados no seu uso. Alunos de níveis mais elementares poderão usar dicionários bilingues, enquanto alunos de níveis mais avançados deverão trabalhar com dicionários unilingues. Sendo possível, devemos dar preferência ao trabalho com dicionários unilingues, pois tal como Scott Thornbury observa, “[a]o sugerirem uma correspondência de um para um entre palavras na L1 e na L2, eles [os dicionários] normalmente simplificam as questões” (61).

A utilização de dicionários, monolingues e bilingues, era amplamente trabalhada na extinta disciplina de Técnicas de Tradução de Inglês (T.T.I.). Atualmente, no caso do inglês, é sobretudo nos manuais escolares do 10.º ano que a utilização de dicionários monolingues é contemplada e não de forma muito aprofundada.

O programa de 10.º ano da disciplina é demasiado extenso e, muitas vezes, esta questão é vista *en passant*. Futuramente, não hesitarei em dedicar uma aula inteira ao uso do dicionário, pois a sua correta utilização não só dá aos alunos um elevado grau de autonomia como também possibilita economizar tempo em determinadas atividades.

No caso do alemão é importante que, desde cedo, se ensine os alunos a trabalhar com o dicionário, pois poderão recorrer a este instrumento para consultar o género e o plural das palavras.



Os *corpora*, que se tornaram mais acessíveis graças às novas tecnologias, permitem-nos perceber se um vocábulo é muito ou pouco frequente, quais as suas coocorrências mais comuns e fornecem exemplos da sua utilização em contexto. Nunca trabalhei com *corpora*, mas será uma hipótese a explorar com turmas mais avançadas.

Na sua enumeração das fontes de vocabulário em sala de aula, o autor não considera outros materiais, como jogos ou cartazes, que podem constituir um manancial interessante de vocabulário.

Quando pensamos em ensinar vocabulário, não temos de recorrer imediatamente à palavra escrita. Uma canção pode servir como fonte de novo vocabulário, bem como qualquer outro tipo de texto oral. O vídeo, quer seja sob a forma de cinema ou de documentário, pode ser um ótimo recurso. Na sociedade em que vivemos não podemos esquecer ainda o contributo das novas tecnologias. Quando devidamente utilizada, a Internet pode constituir uma fonte riquíssima de vocabulário. De simples jogos de legendagem ou de procura de pares a *webquests* sobre determinados temas, há um mundo de possibilidades ao nosso dispor. Com *young learners* uma atividade tão simples como pesquisar um animal para cada letra do alfabeto pode ser um ótimo exercício para melhorar não só o seu vocabulário, mas também o seu conhecimento do mundo.

### **5.2.3. Aspetos a ter em conta no ensino de vocabulário**

Depois de selecionado o vocabulário há uma questão que se impõe: Quantas palavras devemos ensinar numa aula? Do ponto de vista do professor, considero importante a quantificação, pois esta serve como um guia orientador do seu trabalho e auxilia na delineação de um objetivo.

Gairns e Redman sugerem que numa aula de 60 minutos sejam, em média, apresentados 8 a 12 itens vocabulares a integrarem o conhecimento produtivo. A variabilidade no número de itens lexicais é condicionada por fatores como a facilidade de ilustrar o seu significado, a semelhança da palavra com o equivalente na língua materna,

o contexto de aprendizagem (o tipo de curso, a hora em que decorre a aula...), o objetivo do professor para a aula e o tempo disponível para treinar o vocabulário (66-8).

Para adolescentes e adultos considero o limite mínimo proposto por estes autores razoável, mas o limite máximo parece-me um pouco excessivo. Tratando-se de crianças, acho as 8 palavras um número elevado, dado que a capacidade da memória de funcionamento de uma criança é mais reduzida do que a de um adulto. Quando trabalhava com crianças optava normalmente por cinco palavras e ia depois avaliando a reação dos alunos para perceber se devia aumentar ou reduzir este número.

A quantidade de palavras a ensinar não precisa de ser sempre igual, até porque as aulas não têm sempre a mesma duração e os alunos vão evoluindo. É importante que o professor vá testando o número de palavras que cada turma consegue absorver, não se ficando pelas primeiras impressões.

Cada palavra agrega uma multiplicidade de aspetos, que se prendem com a forma e o conteúdo. O que implica, então, o ensino de uma palavra? Que aspetos devem ser ensinados?

De acordo com Penny Ur (60-3), devemos ensinar

- a *pronúncia* e a *ortografia* – o aluno deve aprender a pronunciar e escrever corretamente a palavra. Relativamente à pronúncia é necessário ter em conta não só os sons que constituem a palavra, mas também o acento tónico. Segundo Lynne Cameron, os alunos devem “... ouvir uma palavra de forma isolada, bem como integrada no contexto de discurso para que se possam aperceber dos sons no início e no final, do acento tónico da palavra e das sílabas que compõem a palavra” (86).

A que devemos expor o aluno primeiro? À forma escrita ou à forma oral da palavra? Como aponta Thornbury, tradicionalmente crê-se que os alunos devem contactar com a forma oral primeiro, pois uma exposição prematura à forma escrita pode condicionar a pronúncia correta da

palavra. No entanto, há quem argumente que, uma vez que o contacto com a forma escrita é inevitável, o melhor é fazê-lo logo de uma vez. Acresce ainda o facto de a forma escrita poder fornecer pistas sobre o significado do vocábulo, que a forma oral poderá não oferecer (86-7).

No caso dos *young learners* entendo que os alunos devem ser primeiro expostos à forma oral, pois em muitos casos estão ainda a aprender a ler e a escrever na sua língua materna e tenderão a pronunciar as palavras de acordo com as regras que aprenderam para ler a sua língua. Quanto aos adultos e aos adolescentes, estando eles já seguros do seu próprio código linguístico, creio que ambas as possibilidades fazem sentido, desde que surjam naturalmente do contexto de sala de aula.

- a *gramática* – devemos alertar os alunos para a gramática de uma palavra quando esta não é óbvia ou regular (como é o caso do passado e particípio passados dos verbos irregulares, plurais irregulares, etc) e também para a possibilidade de algumas palavras integrarem classes gramaticais diferentes (a palavra *photograph* pode ser um nome ou um verbo). No caso do alemão, o género da palavra deve ser fornecido aquando da explicação da mesma.
- as *coocorrências* (*collocations*) – a coocorrência diz respeito à possibilidade de unidades linguísticas ocorrerem em combinação umas com as outras. Quando ensinamos um item lexical novo, podemos chamar a atenção dos alunos para as situações de coocorrência mais frequentes dessa palavra.
- os *aspetos do significado* – relativamente a este ponto, há que considerar a denotação, a conotação e a adequação (*appropriateness*). Devemos tornar claro o significado literal e primário de uma palavra (denotação), mas também as associações ou sentimentos, positivos ou negativos, que essa palavra evoca (conotação) (Ur 61). A adequação de uma palavra está relacionada com o seu grau de formalidade, com o registo em que é utilizada e com a variedade (*British English* ou *American English*) (Potts, jan. 2011: 38).

Relações de significado como a sinonímia, a antonímia, a hiponímia, a hiperonímia e a tradução podem ser úteis no ensino de uma palavra, pois como refere Harmer “[o] que uma palavra significa é frequentemente definido pela relação que esta estabelece com outras palavras” (2001b: 18).

- a *formação da palavra* – no caso de alguns itens lexicais, explicar a sua formação pode ser um grande contributo para a clarificação do seu significado e simplificar a apreensão da sua ortografia. No caso do ensino da língua alemã, que tem tantas palavras compostas, este aspeto assume grande importância. Tomemos como exemplo a palavra *der Haustürschlüssel*: se explicarmos aos alunos que esta palavra pode ser subdividida em outras três *Haus* (casa) + *Tür* (porta) + *Schlüssel* (chave), a sua compreensão e pronúncia tornam-se mais fáceis. Estando ciente da forma como a palavra é composta e sabendo escrever corretamente cada uma das três unidades que a compõem, o aluno não terá dificuldades com a sua ortografia.

No seu artigo *Preparing to teach... Vocabulary I*, John Potts faz ainda referência a outro aspeto a ter em conta no ensino de uma palavra: a atualidade (*currency*) (38). Na verdade, palavras outrora comuns são hoje consideradas antiquadas.

Nem tudo aquilo que foi mencionado é relevante no ensino de todas as palavras. Por exemplo, não há nada de significativo a dizer sobre a gramática ou formação da palavra *apple*. Julgo que, na maioria das vezes, não faz sentido explicar todos os aspetos de um item lexical de uma vez só. Se o fizéssemos sempre, passaríamos aulas inteiras apenas a explicar vocabulário.

Como em tudo na prática letiva, o bom senso e a razoabilidade devem ser os guias do professor. Este deve refletir continuamente sobre o seu trabalho com alunos, para poder tomar as decisões mais adequadas. Assim, perante uma turma, e no que diz respeito à explicação de vocabulário, não pode esquecer-se de perguntar a si mesmo: *Que tipo de alunos tenho perante mim? Compreenderão todos os pontos da explicação? Em que contexto surgiu a palavra? Posso fazer uma “pausa” para uma explicação mais*

*detalhada ou vou quebrar o ritmo da aula? A palavra é assim tão importante que justifique desperdar tempo numa explicação mais pormenorizada?*

Quando ensinamos crianças devemos concentrar-nos especialmente na pronúncia e significado denotativo. Dependendo da idade e grau de escolaridade dos alunos, podemos também centrar-nos na questão da ortografia. Aspectos como a gramática e a conotação da palavra fazem sentido apenas para crianças mais velhas. A questão da formação das palavras pode ser abordada, mas sem entrar em terminologia específica, pois, em muitos casos, ainda não a terão aprendido na língua materna. Qualquer decisão está, naturalmente, dependente da avaliação que o professor faz relativamente à idade, grau de escolaridade e maturidade dos alunos. No trabalho com adolescentes e adultos qualquer um dos aspetos poderá ser abordado.

#### **5.2.4. Apresentação e explicação de vocabulário**

Como apresentar o vocabulário e explicar o seu significado? Esta é a pergunta que se impõe depois de se saber quais as palavras a ensinar e quais os aspetos de forma e conteúdo a realçar.

Uma forma sistematizada de apresentar vocabulário aos alunos é através de grupos de itens lexicais, que se relacionam entre si. A relação pode ser semântica, fonológica ou gramatical. Gairns e Redman sugerem várias formas de agrupar itens lexicais (69-72):

- itens relacionados por tópico ou por atividade ou processo;
- itens com significado semelhante;
- itens que formam pares;
- itens ordenados numa escala;
- itens agrupados por famílias de palavras;
- itens agrupados por semelhança gramatical ou nocional;
- itens organizadores de discurso;
- itens idiomáticos;

- itens agrupados por dificuldade fonológica ou de ortografia;
- itens agrupados por estilo;
- itens difíceis para alunos de determinada nacionalidade;
- exploração de um item através dos seus vários significados.

Utilizar isoladamente as formas de apresentação acima referidas pode levar o professor a incorrer no erro da atomização da linguagem. A existência de um contexto é fundamental para a aprendizagem de vocabulário, pois ativa as redes neuronais existentes, criando uma plataforma para a acomodação da nova informação.

Para conhecer uma palavra é essencial compreender o seu significado, o que os alunos nem sempre conseguem de forma autónoma. Penny Ur apresenta a definição, a descrição detalhada, a utilização de exemplos, a ilustração, a demonstração, o contexto, a sinonímia, a antonímia e a tradução como formas de apresentar o significado de novos itens (63).

A técnica da definição verbal é mais adequada ao trabalho com adolescentes e adultos. Dependendo do nível em que os alunos se encontram, esta técnica deverá ser utilizada de forma cautelosa. Alunos de um nível elementar poderão ainda não possuir conhecimento linguístico suficiente que lhes permita entender uma definição em língua estrangeira. Ao definir uma palavra ou expressão, o professor deverá ter o cuidado de usar linguagem que os alunos consigam entender. Scott Thornbury faz referência a um subtipo de definição verbal, através da qual o professor, de forma segmentada, vai utilizando frases curtas com a palavra em questão. Esta técnica, denominada *layered definition* (definição por estratos), permite aos alunos irem gradualmente construindo o significado enquanto vão repetidamente ouvindo a palavra (83).

Quando possibilitamos à criança ver ou sentir o objeto a que uma palavra se refere estamos perante uma definição ostensiva. Esta técnica é frequente com *young learners*, porque com estas idades se trabalha sobretudo vocabulário concreto. Porém, como refere Cameron, o tipo de palavras que as crianças conseguem aprender vai mudando. As crianças mais novas precisam de vocabulário muito concreto, que se relacione com objetos que eles podem manipular ou ver, enquanto que as crianças mais velhas já são capazes de lidar com conceitos mais abstratos (Cameron 81).

A utilização de exemplos é muito eficaz quando o professor recorre a situações conhecidas dos alunos ou a frases exemplificativas de fácil compreensão. Esta técnica pode ser utilizada com alunos de qualquer grupo etário.

A ilustração do significado de uma palavra através de imagens permite uma grande economia de tempo, porque com uma intervenção reduzida do professor o sentido da palavra é de imediato apreendido.

O mesmo acontece com a demonstração através de gestos e mímica. No caso da apresentação de vocabulário relativo a ações, a utilização deste tipo de técnica é, muitas vezes, a melhor opção, pois é uma forma rápida e bastante esclarecedora de explicar um significado. É importante referir que a utilização de gestos e mímica ativa dois tipos de inteligência: a visual (a mímica gera imagens com impacto visual) e a quinestésica (quando vemos um movimento, ainda que não o façamos, o nosso cérebro já se preparou para o copiar (Blakemore & Frith 161)).

Embora as duas últimas técnicas (ilustração e demonstração) possam ser usadas com qualquer faixa etária, regra geral adequam-se mais a classes de níveis elementares, pois a linguagem alvo de estudo é mais concreta e, portanto, mais fácil de ilustrar ou demonstrar.

Ao inserirmos uma palavra num contexto claro e definido, o seu sentido torna-se evidente. O uso do contexto para clarificar o significado é possível com crianças, adolescentes e adultos. Esta prática obriga os aprendentes a um esforço mental, uma vez que os alunos têm de compreender o contexto e estabelecer associações para chegarem à palavra pretendida. Tal como sublinha Cameron, “[a] quantidade de trabalho mental exercido pelo aprendente afeta a forma como a palavra é gravada na memória: quanto mais os aprendentes têm de pensar sobre a palavra e o seu significado, mais provável será estes lembrarem-se dela” (85).

A utilização de sinónimos para explicitar o significado de palavras novas tem a vantagem de evitar a utilização da língua materna, ser rápida e reativar vocábulos já conhecidos dos alunos. Deve-se, no entanto, alertar os alunos para o facto de que não existem sinónimos totalmente coincidentes. Por exemplo, as palavras *lift* e *elevator* têm o mesmo referente, mas a primeira faz parte do inglês britânico e a segunda do inglês americano.

A explicação de uma palavra através do seu antónimo traz os mesmos benefícios que a sua explicação através de um sinónimo. O professor poderá recorrer à utilização de antónimos complementares (como por exemplo *dead* e *alive*, já que a afirmação de um implica a negação do outro,), graduais (a relação de oposição é estabelecida através de uma escala de valores) ou conversos (a relação de oposição é construída a partir de dois pontos de vista diferentes, por exemplo *Vater* (pai) e *Sohn* (filho)).

O recurso à sinonímia e à antonímia é apropriado para qualquer aluno (criança, adulto ou adolescente). A condicionante desta prática não se relaciona com a idade dos alunos, mas com o seu nível, dado que podem não possuir o vocabulário necessário para compreender a explicação do professor.

A tradução é talvez a técnica mais rápida para tornar claro o significado de uma palavra. Quando o professor dispõe de pouco tempo, o recurso à tradução pode ser uma boa escolha. Porém, esta técnica deve ser utilizada com algum cuidado, porque pode conduzir a um uso excessivo da língua materna e, também, porque não havendo equivalências exatas, a tradução nem sempre é precisa (facto para o qual os alunos devem ser alertados). Quando um professor usa a tradução, retira ao aluno a possibilidade de fazer um esforço mental para chegar ao significado da palavra. Para além disso, a utilização frequente da tradução pode impedir que os alunos criem um léxico mental independente para a língua estrangeira, acedendo às palavras dos seus equivalentes na língua materna, em vez de o fazerem diretamente (Thornbury 77).<sup>14</sup>

Outra forma de os alunos compreenderem o significado de uma palavra é através da eliciação (*elicitation*) e também do *peer teaching*, conforme aponta Thornbury (87-9). Na primeira técnica, o professor leva os alunos ao significado da palavra-alvo através de uma série guiada de perguntas; na segunda, os alunos explicam os significados uns aos outros dentro do contexto de uma atividade. O jogo *Forbidden Word* pode ser uma forma interessante de desenvolver *peer teaching*.<sup>15</sup> Atividades do género de *Half-a-Crossword*

---

<sup>14</sup> No livro *Teaching Languages to Young Learners*, Cameron faz uma observação pertinente: por vezes, os professores têm o hábito de explicar o significado de uma palavra através de imagens ou outras técnicas, mas logo em seguida traduzem a palavra para a língua materna. Os alunos acabam por se aperceber deste hábito e deixam de prestar atenção à explicação inicial, pois sabem que a seguir vem a tradução (que dá muito menos trabalho!) (86).

<sup>15</sup> O jogo *Forbidden Word* (Palavra Proibida) é normalmente jogado em equipas. Um elemento da equipa recebe um cartão com uma palavra, que os restantes elementos terão de adivinhar. Para auxiliar os colegas



proposta por Peter Watcyn-Jones, que assentam numa lacuna de informação (*information gap*) prestam-se bem a este fim.

Todas estas técnicas podem ser desenvolvidas isoladamente ou de forma conjugada, reforçando-se umas às outras. É possível utilizar-se ao mesmo tempo um exemplo e um objeto real ou associar imagens a uma definição verbal.

Não nos podemos esquecer de que aprender uma palavra implica aprender o seu conteúdo e a sua forma. Para realçar a maneira correta de pronunciar uma palavra, o professor pode recorrer a *drills* e a explicações no quadro. Pode utilizar-se *listening drills*, que levam a que o aluno ouça várias vezes a mesma unidade lexical, e também *oral drills*, que podem ser individuais ou em coro. Há ainda a hipótese de os alunos repetirem a palavra sem verdadeiramente a vocalizarem – *mumble drill* –, o que parece ser uma técnica utilizada por alunos bem sucedidos. Em cada repetição, o professor pode ir chamando a atenção para as sílabas que constituem a palavra, nomeadamente para a sílaba tónica. Outra forma de o fazer é no quadro, através da divisão silábica e do recurso a símbolos para marcar a tónica (Thornbury 85).

#### **5.2.5. Aspetos que facilitam a memorização de vocabulário**

O objetivo de qualquer professor é que os alunos armazenem na memória de longo prazo as palavras que vão aprendendo. Mas o que podemos, então, fazer para ajudar os alunos a “gravarem” o vocabulário na memória de longo prazo?

Scott Thornbury indica alguns princípios a ser seguidos (24-26):

- *repetition* (repetição) – para que determinada informação seja armazenada na memória a longo prazo, esta tem de passar primeiro pela memória de trabalho.<sup>16</sup> A repetição é uma forma de ultrapassar a limitação desta memória. O *rote learning* através dos *drills* em silêncio ou em voz alta ou mesmo através da escrita repetida de palavras é uma técnica que pode ser utilizada no ensino de vocabulário; no entanto pode ser um pouco estéril,

---

o jogador deverá definir a palavra, dar exemplos, fazer uso da associação de ideias, desde que nunca mencione a palavra em questão ou palavras da mesma família.

<sup>16</sup> Ver subcapítulo “A memória de funcionamento”

uma vez que assenta sobretudo na forma. Mais eficaz do que a repetição rotineira, parece ser a repetição elaborativa, uma repetição sobre a qual o aluno constrói algo. Se um aluno construir uma frase que contextualize determinada palavra que aprendeu, estará não só a repetir a sua forma, mas também a consolidar o seu significado.

- *retrieval* (recuperação) – quanto mais vezes recuperarmos uma informação da nossa memória, mais fácil se tornará a tarefa da recordação.
- *spacing* (espaçamento) – o ensino deve ser espaçado, não se deve ensinar muita coisa ao mesmo tempo. Como refere Thornbury, “[é] melhor distribuir o trabalho de memória por um período de tempo do que acumulá-lo num único bloco” (24). As recordações são como reconstruções de circuitos neuronais. Ao ativarmos várias vezes um circuito neuronal, este torna-se mais forte.
- *pacing* (ritmo) – os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo, pelo que é importante que lhes seja concedido algum tempo para poderem organizar a informação.
- *use* (uso) – como já foi várias vezes referido, o nosso cérebro rege-se pelo princípio *use or lose it*; se não usarmos a informação, esquecemo-la. Temos de dar oportunidades e criar a necessidade de os alunos utilizarem o vocabulário que vão aprendendo.
- *cognitive depth* (profundidade cognitiva) – quantas mais decisões tivermos de fazer relativamente ao significado de uma palavra e quanto mais pensarmos sobre ela, mais hipóteses esta terá de se tornar memorável.
- *personal organising* (organização pessoal) – quanto mais personalizarmos uma informação, mais chances teremos de a recordar, pois aumentamos a possibilidade de ancorar essa informação em experiências já gravadas na memória. O nosso cérebro precisa de atribuir sentido às coisas, a informação significativa é mais facilmente armazenada.
- *imaging* (visualização) – tal como explica Wolfe “[o]s nossos olhos têm 70% dos receptores sensoriais do corpo e enviam milhões de sinais a cada segundo ao longo dos nervos ópticos para os centros de processamento

visual do cérebro” (145). Não admira, portanto, que as imagens sejam tão importantes para o ser humano. Muitas vezes pensamos por imagens e incorporámo-las facilmente na memória. Veja-se o caso da memória episódica, que é recuperada através da visualização.<sup>17</sup> Palavras facilmente visualizadas são mais memoráveis do que as palavras que não ativam qualquer imagem (Thornbury 25). Deste modo, o professor deverá dar a conhecer aos alunos técnicas de memorização com base na visualização de imagens.

Como já foi anteriormente referido, quando se aprende uma palavra nova em alemão deve aprender-se o seu género. Esta tarefa nem sempre é muito fácil porque o que é masculino em alemão, nem sempre o é em português. Para além disso, há ainda o género neutro.

Uma forma de auxiliar os alunos na aprendizagem do género é pedir-lhes que pensem em três palavras que conheçam, sendo uma de cada género. Estas palavras ditas de referência devem possuir a característica de serem facilmente visualizadas. Tomemos como exemplo a palavra *Frau* (*die Frau* – a mulher) para o género feminino, *Mann* (*der Mann* – o homem) para o masculino e *Feuer* (*das Feuer* – o fogo) para o género neutro. Posteriormente, sempre que o aluno aprender uma palavra feminina deverá associá-la à imagem de uma mulher, uma palavra masculina à imagem de um homem e uma palavra neutra à imagem de fogo. Por exemplo, ao aprender a palavra *Stadium* (estádio), que é neutra, poderá imaginar um estádio de futebol em chamas.

A memorização tem sido negligenciada no ensino nos últimos tempos. Passou-se de um sistema de ensino fortemente assente na memorização de conhecimentos para um que quase despreza a memória. Como afirma Thornbury “... aprender é lembrar” (23). Só há lembrança se houver memória.

Se há pessoas que facilmente memorizam informação, outras há que têm de se esforçar mais. Se aprendermos técnicas de memorização, com o

---

<sup>17</sup> Ver subcapítulo “A memória a longo prazo”

tempo o esforço será cada vez menor. Julgo que os alunos só têm a beneficiar se lhes dermos a conhecer técnicas deste tipo, como a do *Palácio da Memória* usada desde a Antiguidade Clássica, uma vez que poderão auxiliá-los não só no estudo da língua estrangeira, como também em outras áreas de conhecimento.<sup>18</sup> Estratégias como estas são adequadas para adultos e adolescentes, mas não tanto para crianças, pois exigem um certo grau de abstração.

- *mnemonics* (mnemónicas) – Como já foi descrito no primeiro capítulo, o cérebro tem a necessidade de ancorar a nova informação em informação já existente. As mnemónicas fornecem uma estrutura na qual é possível fazer a ancoragem do novo conhecimento. Os mais conhecidos tipos de mnemónicas são as de palavra-chave e de *loci*. As mnemónicas de palavra-chave (*keyword mnemonic*) implicam a associação da palavra em língua estrangeira a uma palavra com uma pronúncia ou ortografia semelhantes na língua materna (Gairns & Redman 92). As mnemónicas de *loci* assentam fortemente na visualização e consistem na associação de palavras a locais físicos que já fazem parte da nossa memória. Um exemplo deste tipo de mnemónica é o *Palácio da Memória*, referido no ponto anterior. De acordo com vários estudos, o uso de estratégias mnemónicas não só auxilia a memorização de informação, como também melhora a capacidade de os alunos a aplicarem (Wolfe 169).

As mnemónicas podem ser utilizadas por alunos de qualquer faixa etária. Todos nos lembramos de, em criança, termos aprendido quantos dias tem cada mês através da utilização dos nós dos dedos e dos espaços entre eles. Mais importante do que os professores fornecerem mnemónicas, é serem os próprios alunos a criar as suas. No entanto, para que os alunos possam

---

<sup>18</sup> De acordo com Joshua Foer, no seu livro *Um passeio na Lua com Einstein*, esta técnica consiste em “... converter algo nada memorável, como uma sequência de números ... ou uma lista de compras ... numa série de imagens visuais cativantes...”. Para tal é necessário “... dispô-las mentalmente num espaço imaginado...”. Acrescenta ainda que este lugar imaginado deverá ser “... um lugar que conheçamos bem e possamos visualizar facilmente...”, para que depois o possamos povoar com o que queremos recordar (106-8).

fazê-lo têm primeiro de perceber como funciona a técnica, através de exemplos.

- *motivation* (motivação) – a motivação não está diretamente relacionada com a memória; no entanto, alunos motivados querem mais ser capazes de memorizar vocabulário, pelo que se esforçam mais para o fazer.
- *attention/arousal* (atenção) – quando prestamos atenção a algo e mantemos a nossa atenção, perseveramos num estímulo um tempo suficiente longo para compreendê-lo (Feinstein 63). Quando compreendemos algo, atribuímos-lhe significado, que é um aspeto essencial para a memorização.
- *affective depth* (profundidade emocional) – a emoção tem um papel importante na forma como memorizamos e lembramos as palavras. A emoção constitui a forma como primariamente reagimos aos estímulos e influencia grandemente a nossa atenção. Palavras que carregam uma forte carga emocional são mais facilmente memorizadas e recordadas.

#### **5.2.6. Formas de promover a prática e a reciclagem de vocabulário**

Sabe-se que quanto mais contactarmos com uma palavra, seja sob forma escrita ou oral, mais hipóteses teremos de a memorizar. Deste modo, para evitar o esquecimento devemos ensinar o vocabulário de forma espaçada, fazer revisões intervaladas e fazer de diversas formas uma reciclagem das palavras (Thornbury 26-7)

Como podemos criar condições para a prática e reciclagem de vocabulário? Como podemos ajudar os alunos a reter o vocabulário?

Thornbury propõe que se incluam nas aulas tarefas que impliquem a tomada de decisões e tarefas produtivas (93-101). Dentro do primeiro tipo incluem-se as tarefas de:

- identificação (*identifying*) – estas tarefas podem ser tão simples quanto sublinhar num texto vocábulos com determinadas características, contar o número de vezes que uma palavra aparece num texto, procurar palavras

numa sopa de letras, ordenar letras para formar palavras ou prestar atenção a determinadas palavras num texto oral.

- seleção (*selecting*) – escolher  $x$  vocábulos de um texto e defini-los ou explicar a relação entre eles são exemplos de tarefas de seleção, bem como descobrir num grupo de palavras o elemento que não faz sentido (*odd one out*).

Quando dava aulas de inglês no primeiro ciclo, no final de cada unidade costumava pedir aos alunos que seleccionassem as palavras que pensavam dever ser incluídas no *picture dictionary*. Ia recolhendo as várias sugestões, que ia anotando no quadro para depois a turma fazer a seleção final. Esta atividade obrigava-os a rever o vocabulário trabalhado, a refletir sobre o seu significado e sobre a forma como se relacionava com o tema da unidade. Para além destes objetivos, havia a intenção de lhes incutir o gosto por este instrumento de estudo, para que pudessem mais tarde passar a criar sozinhos os seus *picture dictionaries*.

- correspondência (*matching*) – a correspondência implica o reconhecimento de uma relação lógica entre duas partes que pode ser de similitude ou de oposição. Assim, podemos ter *matching* de palavras ou expressões com imagens, definições, traduções, sinónimos ou antónimos.
- classificação (*sorting*) – atividades deste género implicam que os alunos agrupem palavras por classes, que podem ser temáticas ou formais (por exemplo, por classe gramatical).
- ordenação (*ranking*) e sequenciação (*sequencing*) – ordenar e sequenciar exige que os alunos coloquem palavras ou expressões numa determinada ordem. Podemos, por exemplo, pedir-lhes que coloquem um conjunto de palavras por ordem de preferência. Ao fazerem isto, estão a personalizar o

vocabulário, pois estão a atribuir-lhe um significado que relacionam com o seu contexto pessoal. Podemos também sugerir que ordenem determinados passos cronologicamente.

Todas estas tarefas podem ser realizadas por qualquer aluno, independentemente da sua faixa etária ou nível de conhecimento da língua, desde que se proceda a uma adequação do grau de dificuldade.

É conveniente que se varie o tipo de atividades, sobretudo quando trabalhamos com crianças, pois à medida que as vão executando estão não só a melhorar o seu conhecimento linguístico, mas também o seu conhecimento do mundo.

As tarefas de produção podem consistir na completação ou criação de frases ou de textos, orais ou escritos (Thornbury 100-1).

Uma ótima tarefa de produção é o *role-playing*. Neste tipo de atividade os alunos representam um papel que lhes é atribuído, não se limitando apenas a ler um guião, sendo, assim, forçados a aceder ao seu léxico mental. Durante uma atividade deste género os alunos não estão concentrados no treino da linguagem, mas no seu papel e na mensagem que querem transmitir, pelo que o vocabulário acaba por surgir como algo natural e necessário. O *role-playing* é mais indicado para adolescentes e adultos do que para crianças, uma vez que estas ainda não possuem um nível linguístico suficientemente desenvolvido que lhes permita representarem um papel sem terem um guião. Para *young learners* a dramatização de um texto é uma tarefa mais apropriada, pois neste caso os alunos não têm de produzir o texto, mas sim reproduzi-lo.

À semelhança do *role-playing*, os debates também têm um efeito positivo na consolidação do léxico. Depois de algumas aulas a trabalhar textos e a fazer exercícios de vocabulário relacionados com determinado tema, o debate vem criar uma oportunidade diferente para os alunos usarem as palavras e expressões que foram aprendendo.

O debate é uma atividade que pode ser implementada em turmas de adolescentes e de adultos, mas não é muito adequada para o trabalho com crianças. O grau de conhecimento do mundo de alunos desta faixa etária, bem como a sua própria estrutura cerebral, tornam difícil a participação em atividades deste género. Só durante a adolescência, especialmente a partir dos 15/16 anos, é que os lobos frontais começam a

amadurecer.<sup>19</sup> Esta parte do cérebro é responsável pela capacidade de considerar perspectivas diferentes.

Tanto os debates como o *role-playing* constituem atividades que normalmente implicam uma carga emocional elevada. Sobretudo no caso dos debates, o professor deve estar atento ao modo como são conduzidos pelos alunos, pois em algumas ocasiões acabam por originar pequenas situações de confronto verbal aberto com a equipa oposta.

Os *drills* são outra forma de praticar vocabulário, mas não obrigam à tomada de decisões nem a grande esforço por parte do aluno e, por isso, o seu uso não deverá ser privilegiado.

Alguns jogos são atividades interessantes para reciclar e praticar vocabulário. Ao contrário do que se possa pensar, os jogos não são apenas indicados para crianças. Adolescentes e adultos também gostam de jogar, embora para eles não constitua apenas uma atividade lúdica. Estão conscientes de que, à medida que vão jogando, vão melhorando o seu conhecimento da língua. O professor deverá conhecer bem os alunos para seleccionar adequadamente o jogo a utilizar.

---

<sup>19</sup> Ver subcapítulo “O cérebro do adolescente”



## 6. CONCLUSÃO

A aprendizagem é um ato voluntário, que inclui variáveis que os professores não podem controlar. Não obstante todo o seu trabalho, um professor nunca pode garantir a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, perceber melhor a forma como se aprende permite-lhe tomar decisões mais acertadas e adequar as suas intervenções.

Como afirma Lynne Cameron, “... o ensino nunca pode garantir a aprendizagem; tudo o que pode fazer é construir oportunidades para se aprender e ajudar os aprendentes a tirarem vantagem delas” (242). Em contexto formal, as oportunidades de aprendizagem de vocabulário podem surgir de modo incidental, mas é conveniente que também partam de um ato deliberado e planeado do professor. O ensino de léxico não pode ser deixado ao acaso. Antes de uma aula, cabe ao professor o importante trabalho de seleccionar quais e quantas as palavras a trabalhar, ainda que deva dar alguma liberdade aos alunos para escolherem o vocabulário que querem aprender.

A aprendizagem de vocabulário é um processo complexo, cíclico e demorado. Saber uma palavra requer a assimilação de muitos aspetos da forma e do significado. O conhecimento lexical vai sendo construído com o tempo e implica que o sujeito contacte repetidas vezes com as mesmas palavras, preferencialmente em contextos diversificados e significativos. Se um professor não criar oportunidades para que os alunos se familiarizem com as palavras e não provocar a necessidade de as usarem, o mais certo é que as redes neuronais a elas associadas se deterioremem e que estas caiam no esquecimento. O nosso cérebro é regido pelo princípio *use it or lose it*; o que não usamos, esquecemos, pelo que a reciclagem de vocabulário é imperiosa. Tanto a apresentação como a reciclagem de vocabulário devem ser feitas de uma forma contextualizada, que permita aos alunos estabelecer relações com os conhecimentos que já possuem e que, ao mesmo tempo, lhes dê oportunidade de construir, trabalhar e personalizar o significado das palavras. A conjugação destes aspetos facilita a construção das redes neuronais e, conseqüentemente, a criação de um léxico mental em língua estrangeira.

Para que os alunos possam tirar proveito das situações de aprendizagem, estas devem ser o mais variadas possível. Introduzir variedade nas aulas é uma forma de

abranjer todos os tipos de inteligência, dar espaço à novidade e mostrar aos alunos várias técnicas e estratégias, de modo a que estes possam escolher as que mais resultam consigo e melhor se adaptam aos seus estilos de aprendizagem.

No início deste trabalho, propus-me descobrir quais as técnicas de ensino de vocabulário mais adequadas a crianças, adolescentes e adultos. Finda a investigação, sou levada a concluir que a maior parte das técnicas pode ser usada com qualquer faixa etária, desde que se vá fazendo uma correta avaliação da turma e que se vá adequando o grau de dificuldade. No entanto, é preciso ter em conta que algumas atividades (como por exemplo os debates) são condicionadas pela maturidade cognitiva dos alunos.

Este trabalho fez-me aprofundar os meus conhecimentos, levou-me a refletir sobre a minha experiência e tornou-me mais consciente dos vários fatores que exercem influência na aprendizagem e no ensino de vocabulário, pelo que estou certa que contribuirá para uma melhoria da minha prática letiva. Doravante, serei mais criteriosa na seleção de vocabulário, tentando, de forma mais sistemática e informada, perceber se as minhas escolhas estão de acordo com os princípios que devem reger este processo. Procurarei ainda criar mais oportunidades para a reciclagem de vocabulário, de forma a garantir que os alunos não o esquecem, pois estou ciente que os caminhos não percorridos são mais facilmente apagados da memória.

Sabendo agora que somos amplamente condicionados pelas nossas emoções e reconhecendo a importância que estas têm para a atenção e retenção de informação, futuramente, gostaria de explorar o papel da emoção no ensino de uma língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, Virginia French. *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press, 1983.

Arthur, James. *Learning to Teach in the Primary School*. London: Routledge, 2006.

Bernardo, Ana. “O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão).” *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Vol. 5 (2010): 27-40.

Blakemore, Sarah-Jayne & Frith, Uta. *The Learning Brain*. UK: Blackwell Publishing, 2005.

Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Celce-Murcia, Marianne, ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001.

Crawford, Glenda Beamon. *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

Dörnyei, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Feinstein, Sheryl. *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

Foer, Joshua. *Um passeio na Lua com Einstein*. Alfragide: Livros d’Hoje, Publicações D. Quixote, 2011.

Gairns, Ruth & Redman, Stuart. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 10<sup>th</sup> Anniversary Edition. New York: Basic Books, 1983

Halliwell, Susan. *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Longman, 2004.

Harmer, Jeremy. *How to Teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001

---. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman, 2001.

Hess, Natalie. *Headstarts: one hundred original pre-text activities*. Essex: Longman, 1991.

Knudsen, Eric I. "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior." *Journal of Cognitive Neuroscience* Volume 16, Number 8 (2004): 1412-1425

Krashen, Stephen. *Language acquisition and language education: extensions and applications*. New York: Prentice Hall International, 1989.

Lightbrown, Patsy & Spada, Nina. *How Languages are Learned*. 3<sup>rd</sup> Edition. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Morgan, John & Rinvulcri, Mario. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Oxford, Rebecca. "Who Are Our Students?: A Synthesis of Foreign and Second Language Research on Individual Differences with Implications for Instructional Practice." *TESL Canada Journal*, vol. 9, no. 2 (1992): 30-49.

Phillips, Sarah. *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Piaget, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 10ª edição. Lisboa: D. Quixote, 1990.

---. *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

Pinter, Annamaria. *Teaching Young Language Learners*. USA: Oxford University Press, 2009.

Politano, Colleen & Paquin, Joy. *Brain-Based Learning With Class*. Winnipeg: Portage & Main Press, 2000.

Potts, John. "Preparing to teach... Vocabulary 1." *English Teaching Professional* Issue 72 (2011): 38-9.

Slavkin, Michael. *Authentic Learning*. Maryland: Scarecrow Education, 2004.

Stern, H.. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Sternberg, Robert J.. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Tanner, Rosie. "Teaching Intelligently." *English Teaching Professional* Issue 20 (2001):40-1.

Thornbury, Scott. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004.

Ur, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996

Watcyn-Jones, Peter. *Vocabulary Games and Activities for Teachers*. England: Penguin Books, 1993.

Wingate, Jim. "Multiple intelligences." *English Teaching Professional* (1996): 28-31.

---. "Multiple intelligences and lesson planning." *English Teaching Professional* (1997):28-30.

Wolfe, Patricia. *Compreender o funcionamento do cérebro*. Porto: Porto Editora, 2007.

Zenhas, Armanda. "Desenvolver Study Skills, construir bases sólidas para a aprendizagem." *APPI Newsletter* Ano 15, N° 1 (2000): 8 – 14.